

L'ÉDUCATION EST-ELLE UNE MARCHANDISE COMME UNE AUTRE ?

125

Les réticences à l'endroit de toute « marchandisation » de l'école se multiplient aujourd'hui. Essor des portails électroniques sur Internet, apparition du « cartable électronique », privatisation d'une partie des services éducatifs, notamment dans le domaine du « soutien » apporté aux élèves : de fait, les symptômes se multiplient qui attestent que le secteur éducatif est désormais identifié par le monde économique à un marché. Estimé à hauteur de 2 000 milliards de dollars, ce secteur constitue un magot dont la mise en exploitation ne manque pas d'être rattachée par beaucoup à la dynamique de la mondialisation néo-libérale. Au-delà de quelques effets rhétoriques, la représentation de l'éducation comme marchandise a pourtant quelque chose de déconcertant.

L'ÉDUCATION-MARCHANDISE : UNE SIMPLE ANALOGIE ?

Une marchandise est un produit doté d'une valeur d'usage et d'une valeur d'échange, permettant éventuellement, à la faveur de l'échange, de dégager du profit. De ce point de vue, il est certes souhaitable que les formations dispensées par l'appareil éducatif aient une valeur d'usage pour ceux qui, élèves ou étudiants, les acquièrent, ainsi que pour la collectivité qui organise et finance le processus éducatif. Quant à savoir si ces formations ont aussi une valeur d'échange, et laquelle, la question est plus complexe. Pour ce qui concerne la partie obligatoire de l'éducation, il existe dans la plupart des pays une offre publique gratuite, excluant dans son principe même une réelle marchandisation de

l'enseignement. Pour la partie du processus de formation qui excède l'âge de la scolarité obligatoire, coexistent en général une offre publique et une offre privée. Même en France, où la loi dispose qu'il ne saurait y avoir d'universités que publiques, cependant, à côté des universités, est présent un secteur d'écoles qui, grandes ou petites, peuvent être de statut privé et « vendre » aux étudiants reçus aux concours, les années de formation auxquelles ils sont admis. Pour autant, même dans ce secteur ou, hors de France, dans celles des universités privées, l'enseignement dispensé est-il véritablement une marchandise ?

Rien n'est à vrai dire moins sûr : pour que tel fût le cas, il faudrait en effet que les établissements concernés soient des entreprises couvrant leurs coûts avec les recettes tirées de leurs « produits ». Or, dans l'Université française, les droits d'inscription couvrent 2 % du coût moyen d'une formation et, même dans les universités américaines – où ces droits sont beaucoup plus élevés –, ils ne représentaient que 12 % des coûts en 1995¹. Parler de marchandise éducative ou considérer les établissements comme des entreprises n'a donc ici de sens que par analogie, c'est-à-dire abstraction faite de beaucoup de différences.

Une analogie peut cependant être valide ou non. Qu'en est-il ici ? La question conduit à un autre aspect déconcertant inscrit dans l'assimilation de l'éducation à une marchandise, même quand – comme il convient dans une analogie – elle précise que l'éducation n'est pas tout à fait une marchandise comme les autres. Il faut en effet prendre acte, en tout cas en France, de ce qui reste le statut dominant de l'appareil scolaire : celui d'un service public, certes mis en concurrence – à l'exclusion des universités – avec un secteur privé, mais demeurant largement plus puissant que ce dernier et incarnant depuis plus d'un siècle la représentation républicaine de l'école. Service public, l'école est une pièce de l'appareil d'État. Par voie de conséquence, si ce service doit être préservé dans sa configuration républicaine, il est le plus souvent conçu comme une évidence qu'il faut avant tout le soustraire, dans son fonctionnement interne, à un principe libéral de libre concurrence caractéristique du monde économique. Dans une économie de marché, les entreprises peuvent et même doivent se trouver en relation de libre concurrence les unes avec les autres. Même le service public, quand il n'équivaut pas au monopole public d'une activité, peut bien

1. J'emprunte ces chiffres à Alain Trannoy, « L'Université est-elle une entreprise comme les autres ? », Journée d'études de l'Observatoire européen des politiques universitaires, 25 novembre 2006, texte disponible sur <<http://oepeu.paris-sorbonne.fr>>.

se trouver en concurrence – comme c'est le cas pour l'école – avec un secteur privé. Pour autant, deux garde-fous sont opposés à la logique économique de la concurrence, y compris dans les consciences :

– d'une part, cette concurrence ne doit pas faire abandonner à l'Éducation nationale ce qui la caractérise comme service public et soustrait son fonctionnement à la loi du marché : le premier garde-fou est celui du principe de gratuité. Lequel dégage ainsi l'espace éducatif public de toute considération de rentabilité directe ;

– d'autre part, et *a fortiori*, la concurrence ne doit pas s'installer au sein même d'une éducation conçue comme « nationale ». Par le biais du service public, l'État-nation prend en charge la plus large part de l'éducation et il ne saurait en effet entrer en concurrence avec lui-même, faute de quoi, en se divisant pour ainsi dire d'avec lui-même, il ne pourrait que voir, dans cette optique du moins, se dégrader la façon dont il remplit sa fonction. Dans la mesure même où la concurrence est ainsi tenue pour une dimension exclusivement constitutive de l'univers marchand, le débat sur la marchandisation des formations se cristallise très aisément sur cette question de l'instauration d'une forme de concurrence dans le secteur public de l'éducation. Instauration pour l'instant exclue dans les pratiques comme dans les théories du service public. On comprend aussi pourquoi, dans ces conditions, la discussion sur l'autonomie des établissements d'éducation par rapport à l'État demeure encore si crispée. Derrière cette autonomie, c'est en effet leur mise en concurrence qui s'annoncerait, et derrière elle il faudrait voir se profiler la marchandisation des formations. À l'encontre de quoi il conviendrait de préserver le « sanctuaire » que doit être l'éducation, que seule sa prise en charge par l'État garantirait contre un abandon au jeu des intérêts particuliers qui régissent la société. 127

Tout le dispositif législatif et réglementaire qui régit notre système d'éducation nationale est en fait consacré à garantir ces deux garde-fous. De ce fait, la menace d'une marchandisation des formations apparaît n'intervenir, dans l'état actuel de cette législation et de cette réglementation, qu'à la périphérie d'un système fortement blindé contre une telle éventualité. En ce sens, quand se multiplient les dénonciations de telles pratiques, la France joue bien davantage à se faire peur qu'elle n'affronte les interrogations que peut susciter une sanctuarisation de l'école, sanctuarisation dont le démantèlement est loin de se trouver sérieusement amorcé. Cela dit, les lois et les règlements ne font qu'exprimer un ensemble de convictions et des choix de valeur engageant le fonctionnement d'une société. Mais sous l'effet de constats induisant

des prises de conscience, ces convictions et ces choix pourraient être, un jour plus ou moins prochain, appelés à se renouveler. De façon à éviter aussi bien une crispation récusant toute évolution qu'un renouvellement brutal et mal maîtrisé, c'est donc la teneur même des représentations impliquées dans le dispositif existant qu'il faut cerner de plus près si nous voulons mieux mesurer la logique du dispositif anti-marchand et ce qui pourrait appeler en lui d'éventuels correctifs plus ou moins amples.

L'ARGUMENTAIRE ANTI-MARCHAND

128 Solidaires entre elles, les réticences à la mise en cause du principe de gratuité, à l'instauration d'une concurrence interne au service public de l'éducation et à l'autonomisation des établissements, qui constituent l'essentiel de l'appareillage idéologique contre la marchandisation des formations renvoient en fait à un raisonnement implicite qui, si on le déplie, fait apparaître trois arguments².

Le premier argument a le statut d'une pétition de principe: l'éducation est prioritairement un service public; un service public est, là réside sans doute la part la plus importante de la pétition de principe, un service d'État, c'est-à-dire produit et rendu par des agents de l'État.

De ce principe s'ensuit, sous la forme d'un deuxième argument, une conséquence sur les relations entre éducation et société. Si l'éducation, dans sa dimension publique, est un service d'État, seul l'État doit régir l'offre fournie par ce service à la société. En ce sens, un financement, même partiel, du service public de l'éducation par les entreprises, sera identifié comme risquant de le dénaturer et de l'ordonner à des objectifs qui ne seraient plus ceux du bien commun.

Cette hantise d'une dilution de l'appareil éducatif, comme service d'État dans la société et dans le monde de l'entreprise, entraîne alors un rejet de toute politique libéralisant les relations administratives entre l'appareil éducatif et sa tutelle étatique. Envisager que l'école se gouverne elle-même, selon un mode plus autonome, ce serait en effet la concevoir elle-même – et là s'énonce le troisième argument

2. Ce point a été fortement souligné par Ludvine Thiaw-Po-Una dans «La modernisation des universités comme libéralisation», *L'État démocratique et ses dilemmes: le cas des universités*, Hermann, 2007, p. 158 sq. De cette analyse, issue des travaux de l'Observatoire européen des politiques universitaires, je retiens ici ce qui est susceptible d'être élargi à l'ensemble de l'appareil éducatif. J'évoquerai plus loin ce que la question de la marchandisation a de spécifique quand il s'agit du niveau universitaire des formations.

anti-marchand – sur le modèle de l'entreprise. Le cheval de Troie serait alors déjà dans la place, puisque les établissements d'éducation, en se gérant comme des entreprises, auraient déjà intégré les objectifs des entreprises : rentabilité, profit, et non plus émancipation des consciences, formation des citoyens au savoir et à la liberté.

Cet argumentaire est traversé par une tension qui, tout à la fois, explique sa vigueur et le fragilise. D'une part, l'éducation s'y trouve conçue comme devant entretenir une relation étroite avec l'État. D'autre part, force est de convenir que les établissements d'éducation ne sont pas installés sur la lune, mais dans des sociétés profondément structurées par une économie de marché. Consécutives à l'explosion d'un monde et d'une conscience longtemps marqués par l'alternative communiste, la réconciliation contemporaine avec une telle économie soulève la question de savoir si l'appareil éducatif n'est pas invité par la réalité à se forger lui-même, à travers ses agents, une représentation transformée de son propre fonctionnement et de sa propre organisation. Plus largement, compte tenu de la tension entre État et société, qui traverse et fragilise l'argumentaire traditionnel, ne faut-il pas se demander à nouveau ce que doit être ici le meilleur régime ?

RETOUR SUR LA VALEUR D'USAGE

Quand l'appareil éducatif réunit aujourd'hui en France plus de 14 millions d'élèves et d'étudiants, l'ouverture des formations sur des activités correspondant aux besoins de la société soulève des questions difficiles à contourner. Si l'interrogation sur la marchandise éducative hante les consciences, c'est donc moins en termes de valeur d'échange que, d'abord et avant tout, en termes de valeur d'usage. À quoi bon en effet former une part de plus en plus importante d'une tranche d'âge à des connaissances, dont le niveau moyen s'élève de façon incontestable, si ces formations n'ouvrent pas sur des activités professionnelles où elles trouvent à s'investir ? Interrogation sur la valeur d'usage des contenus de formation qui fait surgir bien des difficultés relatives au sens à donner au geste même d'enseigner. Prenons, pour exprimer ces difficultés, un exemple significatif.

Chacun s'accorde sans peine sur le fait que l'Université devrait disposer de moyens – qu'elle n'a pas en France – de produire des savants, dont la mission consisterait aussi bien à accroître le savoir qu'à transmettre l'héritage d'une civilisation. Ainsi, la formation dans des secteurs non immédiatement productifs en termes d'emplois, comme ceux des

humanités ou des langues anciennes, doit-elle pouvoir continuer à faire partie des missions de l'Université. Où l'on aperçoit que la question de la valeur d'usage est, dans le domaine de l'éducation, éminemment complexe: l'objectif de l'utilité à court ou moyen terme ne doit pas neutraliser celui d'une utilité dont on ne saurait par définition fixer le temps sur lequel elle se joue – puisqu'il s'agit du temps même de l'humanité et de la civilisation. Cette exigence vaut prioritairement aujourd'hui, dans le débat public, pour les universités mais elle retentit néanmoins aussi sur les formations secondaires: celles-ci doivent bien dispenser en effet les éléments permettant à certains de s'engager dans des études supérieures consacrées à de tels secteurs, et à tous de ne pas ignorer les composantes d'une culture générale dont nous savons que, même non directement « rentabilisable », elle a néanmoins une haute valeur d'usage, puisqu'elle fait que l'homme peut être proprement humain. Ce pourquoi le maintien par l'État d'une offre professionnelle, sous la forme de postes d'enseignants assurant une formation aux héritages civilisationnels, apparaît indispensable. Comment cependant articuler un tel choix avec la nécessité de prendre aussi plus largement en compte la formation aux compétences requises par l'univers professionnel ?

Il n'y a pas de valeur d'usage sans considération des besoins. Dans le domaine des formations, les besoins les plus identifiables se mesurent en activités, donc en emplois. Il est par conséquent indispensable que les formations concernées par des besoins de ce type intègrent réellement cette demande, et se rendent plus compétitives sous ce rapport. Pour que la logique de la valeur d'usage n'induisse pas des effets pervers, encore faudrait-il toutefois que l'exigence de rendre les formations « exploitables » – ce qui les rapproche du statut de « marchandises » – soit compatible avec l'autre mission de l'appareil éducatif: garder en vie des savoirs économiquement non rentables mais témoignant de ce qu'est l'humanité.

Les interrogations qui résultent ainsi d'un retour sur la valeur d'usage des formations, dont l'évocation constitue déjà par elle-même un tabou, se révèlent ainsi fort délicates. Sur un versant de leur mission – former à des professions –, les établissements d'enseignement doivent s'ouvrir sur la société et répondre aux sollicitations issues des entreprises. Sur un autre versant, identifié comme plus noble, ils semblent surtout chargés de maintenir ouverte une brèche dans cet univers de la compétition et de la rentabilité, où la professionnalisation recherchée du plus grand nombre les contraint pourtant à se plonger.

Cette situation devient d'autant plus délicate quand, du fait de la conception française du service public, le problème de la compétitivité paraît – à tort – mettre en question le statut même du service éducatif. Si les établissements doivent se rendre plus compétitifs dans leur rapport au monde de l'entreprise, il leur faut sans doute instaurer entre eux des relations de concurrence pour satisfaire plus efficacement aux demandes. Or, outre qu'une concurrence entre des établissements d'État est difficile à concevoir, compétitivité et concurrence, ces valeurs de l'économie de marché, constituent ce que les défenseurs du service public redoutent le plus, précisément parce qu'elles leur paraissent mettre en danger la mission publique des services en les exposant à se trouver appropriés d'abord par la logique de la sphère privée, puis par des intérêts privés, voire par des personnes privées.

Ainsi enclenché, le débat est-il condamné à ne pouvoir se développer davantage et à s'enfermer dans une guerre inexpiable entre deux choix de valeurs irréductibles l'un à l'autre ? Rien n'oblige à s'en convaincre, si du moins l'on considère, dans ces choix de valeurs, les deux conceptions de la liberté qui s'affrontent. 131

LA LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Une première conception, appelons-la « républicaine » ou « républicaniste », se représente la liberté de l'enseignement en termes d'arrachement à tout assujettissement par cette sphère des intérêts privés que domine le souci de la compétitivité et de la concurrence. En ce premier sens, l'éducation n'est libre que si elle garde la possibilité de définir en son sein des finalités dictées par la seule considération des exigences de la formation au savoir ou à la culture. Celles de maintenir, par exemple, dans une université un cursus de formation en histoire de l'Assyrie ou, dans les lycées, un enseignement du latin, voire en élargir à nouveau l'assise. Dans cette perspective, un service public organisé et géré par l'État risque fort, selon un paradoxe dont l'ampleur n'empêche pas d'apercevoir la logique, d'apparaître comme la meilleure garantie qu'il peut encore exister dans nos sociétés une sphère d'autonomie par rapport à un monde que dominant les impératifs de production et de consommation.

Une seconde conception de la liberté, appelons-la « libérale », consiste de la part des établissements d'enseignement à conquérir assez d'autonomie par rapport à l'État pour se rendre effectivement compétitifs dans leur volonté de répondre aux besoins du monde de l'entreprise et de former des jeunes gens dont les compétences leur permettront de

s'insérer dans ce monde. Une nouvelle figure de la liberté de l'enseignement apparaît alors, qui requiert plus de distance par rapport à l'État, plus de souplesse dans l'organisation et dans la gestion des cursus de formation pour s'inscrire en bon rang dans la compétition en vue de l'insertion professionnelle du plus grand nombre possible de leurs élèves ou étudiants dans des types d'activité correspondant à leur niveau de compétence.

Comment arbitrer entre ces deux figures possibles de la liberté éducative, et faut-il au demeurant arbitrer ? Pour fournir une réponse consistante et responsable à cette question redoutable, encore faudrait-il être à même de déterminer si le second modèle de liberté, qui correspond à une autonomisation par rapport à l'État, requiert en même temps un renoncement au statut de service public. Renoncement dont on peut en effet comprendre aisément que, s'il se trouvait requis, il fasse hésiter à s'engager sur la voie de formations ainsi rendues plus compétitives. Il serait difficile alors de ne pas voir se profiler derrière une telle privatisation le sacrifice, au nom des exigences de compétitivité, de toute une partie de la culture et du savoir qui apparaît d'un faible retentissement dans les relations de concurrence entre des appareils de formation animés par le souci de rentabiliser leurs enseignements sur le marché de l'emploi.

Reste que, si les réticences à la marchandisation sont compréhensibles, on ne voit pas pourquoi la compétitivité des disciplines plus directement sollicitées par les entreprises ne pourrait en aucun cas être assurée en demeurant dans le cadre du service public lui-même. Certes, le service public français se trouve, de ce point de vue, dans une situation délicate dont témoignent les difficultés qu'il rencontre pour s'acquitter, notamment dans les universités, des exigences de la professionnalisation. S'il rencontre de telles difficultés, est-ce néanmoins parce qu'il a un statut de service public, ou parce que, dans le cadre de ce statut, l'organisation centralisée qu'a privilégiée notre tradition du service public suscite, comme à tous les niveaux de l'appareil éducatif, des lourdeurs de nature à paralyser les initiatives permettant une meilleure adaptation aux demandes du monde professionnel ? Est-il si évident qu'il faille, devant ces difficultés, abandonner la perspective selon laquelle les diverses missions de l'appareil éducatif – formation au savoir et à la culture, mais aussi professionnalisation – pourraient continuer d'être assurées par le service public, sous réserve que celui-ci puisse procéder aux transformations qui lui permettraient en même temps de mieux s'acquitter de ces missions ?

TRANSFORMER LE SERVICE PUBLIC

Le débat se joue avant tout autour de deux objectifs qui paraissent s'opposer :

- d'un côté, celui d'un allègement plus ou moins accentué de la dépendance par rapport à l'État ;
- de l'autre, celui de préserver l'appareil éducatif sous la protection maintenue – même sous une forme modifiée – de l'État, contre une dissolution dans la sphère des intérêts particuliers.

Il se pourrait à vrai dire qu'il faille davantage combiner ces objectifs que privilégier l'un par rapport à l'autre. La mainmise de l'État sur l'appareil éducatif, telle qu'elle est pratiquée dans la tradition française du service public, produit des effets de paralysie des libertés, et ne permet plus de répondre aux défis contemporains. Symétriquement, une immersion complète de l'institution éducative dans la sphère socio-économique ne tient pas compte, en marchandisant le savoir, des spécificités et de certaines des missions de cette institution. 133

La perspective la plus défendable pourrait en fait consister à désétatiser le plus possible le service public de l'éducation, notamment universitaire, tout en le préservant d'une privatisation qui impliquerait une résorption trop forte dans le monde de l'entreprise. Ni au niveau des universités ni en ce qui concerne enseignements primaire et secondaire, on ne saurait ici entrer dans le détail de l'analyse des modalités de gestion qui correspondraient à cette situation nouvelle. Elles tiennent en tout cas au pari qu'il existe un modèle de gouvernance, y compris pour des établissements publics, beaucoup plus autonome que celles qui caractérisent l'espace éducatif français.

Une telle transformation du service public donnerait-elle cependant la clé du problème de la professionnalisation, qui entretient un lien direct avec l'exigence de compétitivité ? De fait, on peut objecter que ce n'est pas parce qu'un établissement public serait plus autonome par rapport à l'État qu'il résoudre nécessairement, comme par magie, le problème de la professionnalisation de ses élèves ou de ses étudiants. Du moins peut-on estimer que l'autonomisation permettrait à davantage d'initiatives de se faire jour et de trouver des formes de réalisation. Mais précisément, pour rendre efficace dans le domaine de l'éducation un service public désétatisé, ne faudrait-il pas intégrer plus franchement à sa conception la notion même de compétitivité, en l'inscrivant dans ses principes mêmes, c'est-à-dire dans les principes du service public ?

Autrement dit, ne faudrait-il pas, pour rendre des établissements publics désétatisés plus compétitifs dans leur rapport au monde de l'entreprise et de ses besoins, accepter qu'ils puissent aussi entrer, les uns par rapport aux autres, dans des relations de concurrence ? C'est ici, sans doute, que se joue la véritable désétatisation, celle qui engage, entre autres, le caractère national des diplômes, l'élaboration centralisée des filières de formation, le recrutement étatique des enseignants par des concours nationaux, de même que leur rétribution, selon les seuls critères de la grille indiciaire de la fonction publique.

134 Envisager cette forme de désétatisation est-il encore compatible avec le statut de service public ? Prenons un exemple test. Ne serait-il pas raisonnable, dans les universités, de ne mobiliser l'État que là où il est indispensable de se tourner vers lui ? L'État est certainement requis pour garantir l'existence de filières dont l'intérêt scientifique, culturel, civilisationnel n'entraîne pas qu'elles soient directement sollicitées par les entreprises. Le soutien de l'État, ici, peut même être renforcé si, dans d'autres secteurs, appel n'est plus fait au seul financement public. Ce qui supposerait une réévaluation des droits d'inscription dans les universités et l'intervention de financements privés.

Ces deux transformations semblent appelées aujourd'hui par de pures considérations de bon sens. Comment en serait-il autrement quand, dans une université comme celle de Paris-Sorbonne, le montant des droits d'inscription acquittés par les 26 000 étudiants ne couvre pas même les coûts de fonctionnement du service de la scolarité qui rend possibles leurs inscriptions ? De même, si les entreprises, par le biais de la collecte de la taxe d'apprentissage, contribuent d'ores et déjà au financement des formations directement professionnelles et technologiques, pourquoi serait-il impensable qu'elles soutiennent des formations qui exigeraient, pour améliorer l'employabilité de leurs étudiants, des ajouts à leurs parcours de formation, donc de nouveaux coûts ?

Quitte à entrouvrir ici un dossier sulfureux, est-il exclu de considérer qu'un tel dispositif puisse notamment passer en France par l'adaptation des droits d'inscription, dans des universités devenues autonomes – y compris sur ce point décisif –, aux réalités du coût des études et même à un coût qui doit s'élever pour que les formations soient plus efficaces ? En sorte que l'éducation publique se trouve aujourd'hui prise dans un véritable étau :

– Si elle continue de trouver dans l'État son investisseur presque unique, il est exclu, sauf à envisager une improbable explosion de l'investisse-

ment public dans l'enseignement et la recherche, que la somme investie par la collectivité évolue dans des proportions telles que l'efficacité de ces formations en soit sensiblement modifiée : le cas des universités, sur ce point, est particulièrement préoccupant.

– Si en revanche les établissements d'éducation élèvent les droits d'inscription et accueillent des financements privés, l'indépendance financière ainsi obtenue – ou la moindre dépendance ainsi rendue possible – par rapport à l'État ne les conduit-il pas à rompre, au-delà de la période de la scolarité obligatoire, avec le principe de gratuité ou de quasi-gratuité ? D'autant que, pour que des droits d'inscription correspondent mieux au coût réel des études et n'engendrent pas des inégalités, il leur faudrait s'accompagner, comme dans d'autres pays, de bourses provenant en grande partie – pour être décentes et ne pas faire à nouveau exploser le budget de l'Éducation nationale – de sources privées. 135

Auquel cas il sera requis, pour qu'un tel système de bourses soit mis en place, que les entreprises se sentent pleinement concernées par l'existence et le développement de filières susceptibles d'être sollicitées par elles quand elles cherchent des collaborateurs. Un tel système de bourses paraît-il compatible, en France, avec le statut des universités publiques, comme c'est le cas ailleurs ? Ou la sanctuarisation française de l'éducation condamne-t-elle à identifier comme dégradant d'emblée les formations en marchandises, dispositif permettant aux entreprises et aux banques de subventionner les étudiants et d'encourager leurs trajectoires ?

L'avenir de notre système d'enseignement, notamment son aptitude à négocier le virage marchand de l'éducation, dépendra des choix politiques qui seront faits sur de tels dossiers. Il dépendra tout autant, voire davantage, que de la capacité des politiques à desserrer un étai qui n'est pas seulement institutionnel, mais emprisonne aussi les mentalités, y compris celles des acteurs du monde éducatif.

R É S U M É

La marchandisation de l'éducation suscite aujourd'hui, en France, des questions liées à la conception de l'appareil éducatif comme service public et de ce service public comme service d'État. Concurrence, autonomie, compétitivité, employabilité: autant de perspectives dont l'introduction raisonnée dans le système d'éducation requiert une transformation de la représentation même du service public.