

Destiné à un public non français, cet exposé a repris de façon très synthétique les axes principaux de *Révolution dans l'Université. Quelques leçons théoriques et lignes tactiques tirées de l'échec du printemps 2009* (Paris, Montreuil, 2010), mais contient aussi quelques prolongements et compléments.

## *L'université du « IV<sup>e</sup> âge » du capitalisme & ses résistances contradictoires*

EMMANUEL BAROT

### INTRODUCTION

La contre-révolution de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), s'est traduite en 2007 en France par la loi sur les « Libertés et responsabilités des Universités » (LRU). Cette loi a soulevé en février 2009 une protestation universitaire d'ampleur nationale, qui s'est soldée par une défaite à peu près totale en juin. Défaite doublement historique, parce qu'elle fut, dans l'extension et la durée, la première grande révolte des enseignants-chercheurs français, et par cet échec. Certaines initiatives collectives, nées à cette occasion, ont survécu, et après une année de gueule de bois, relancent aujourd'hui le questionnement sur les raisons et les significations de cet échec. Le but est bien sûr de répondre à la question « Que faire ? » et d'articuler aux *revendications* des différents personnels de la recherche-enseignement et des étudiants, les *aspirations plus générales* représentatives de préoccupations partagées par toute la société, qui se sont exprimées derrière la double bannière : « le savoir n'est pas une marchandise », « l'école n'est pas entreprise ».

Mon propos s'insère naturellement dans ce travail de bilan et de prospective<sup>1</sup>. Élaboré à partir de l'expérience française, mon espoir et mon but sont évidemment qu'il vous intéresse au-delà de son contexte initial. Je procéderai en deux temps.

(1) J'expliciterai d'abord le sens de la première partie du titre de mon exposé, l'idée volontairement problématique d'un « IV<sup>e</sup> âge du capitalisme ». Il s'agira pour moi de caractériser les grandes lignes de la *nature* de la transition historique qui affecte aujourd'hui la recherche-enseignement. Ma thèse est que *cette transition n'est pas une « mutation »*, que nous n'assistons qu'*en surface* et seulement *partiellement* à un changement de *nature* des conditions européennes de cette recherche-enseignement<sup>2</sup>.

(2) C'est avec cette grille de lecture que je reviendrai alors sur l'échec de 2009 pour comprendre cette fois la *nature* des résistances que cette grève a mises en scène. Je tâcherai d'identifier leurs contradictions majeures pour montrer qu'elles ont été un facteur majeur de l'échec, et que cela n'a rien d'accidentel, mais qu'elles ont en réalité réfracté l'inconfortable position structurellement intermédiaire, entre classes dominantes et classes populaires, de la petite bourgeoisie des intellectuels fonctionnaires. Je conclurai enfin, par contraste, avec quelques suggestions d'ordre tactique et stratégique.

<sup>1</sup> Je poursuis ici différents axes initiés dans E. Barot, *Révolution dans l'Université. Quelques leçons théoriques et lignes tactiques tirées de l'échec du printemps 2009*, Paris, Montreuil, 2010.

<sup>2</sup> Cf. I. Bruno, P. Clément & C. Laval, *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, FSU/Syllepse, 2010.

# I. L'UNIVERSITE ETATICO-CAPITALISTE DU III<sup>e</sup> ÂGE EUROPEEN & SA CONTRADICTION STRUCTURELLE

## 1. « Massification » et « démocratisation » de l'université des trente glorieuses

Le « troisième âge du capitalisme », selon l'expression de l'économiste marxiste Ernest Mandel (1923-1995) est le stade de développement qu'il atteint dans les trois décennies suivant la seconde guerre mondiale. L'impact sur l'industrie et les moyens de consommation, issu de la troisième révolution technologique au cœur des trente glorieuses, fut pluriel. L'élévation générale du niveau de vie, la diminution croissante du travail non qualifié physiquement pénible, et l'homogénéisation apparente des classes sociales derrière la croissance des « classes moyennes », en ont été des traits marquants. Les années 1960-1970 ont été le théâtre d'une conjonction de deux facteurs, évidemment liés : *l'augmentation de la demande de travail intellectuel qualifié* exprimant les besoins économiques nouveaux du capitalisme, et de l'autre, *l'augmentation de l'offre de travail qualifiée* progressivement fournie par les universités. Cette conjonction s'est exprimée autant dans les sphères de la « production » de marchandises que dans celles de la « reproduction » qui incluent toutes les formes de travail salarié participant plus ou moins directement au bon déroulement de cette production et donc à la constitution du profit, du commerce à l'administration<sup>3</sup>. L'extension drastique du salariat, qui en a donc résulté, aux travailleurs intellectuels de formation élevée, auparavant essentiellement des professions libérales, a ainsi élargi et à la fois opacifié le concept de « prolétariat ouvrier » et l'idée de « lutte des classes ».

Cette conjonction fit exploser l'université bourgeoise-libérale d'avant-guerre. Les révoltes étudiantes de cette période, autour de 1968 en particulier, eurent pour cible ses cadres étripés et élitistes autant que les pseudo-résistances des organisations de la gauche intégrée et bureaucratisée. Mais elles ne se comprennent pleinement que comme réaction immédiate à l'université technocratique naissante de ce III<sup>e</sup> âge du capitalisme, destinée à former en masse une main-d'œuvre intellectuelle qualifiée, spécialisée et disciplinée n'ayant aucun contrôle sur les conditions et les finalités de son futur travail comme des études censées y mener. C'est à cette période que la *force de travail intellectuel s'est alignée sur le modèle de la force de travail manuelle, acquérant un prix de marché fluctuant selon le rapport entre offre et demande*. Cette « marchandisation » systématique n'est donc *en rien* la nouveauté de l'EEES.

## 2. Une université du compromis

Mais cette université née autour de 1968 de part et d'autre de l'Atlantique fut constitutivement une université de *compromis*, ce qui fut particulièrement saillant dans les pays d'Europe qui, à la même période, expérimentèrent cette hausse générale du niveau de vie et des aspirations intellectuelles sous la forme du développement étatique des « services publics » et du fonctionnariat. Ici la massification de l'université s'est accompagnée d'une *démocratisation* partielle de ses institutions. D'où les tensions récurrentes, depuis, entre la revendication humaniste défendant le principe d'égalité et de liberté, écho de la nécessité de satisfaire une pression populaire puissante, et l'injonction économique de l'adaptation au nouveau marché. *La recherche-enseignement a cristallisé cet antagonisme social*, et son étatisation a à la fois *exprimé, entretenu et contenu l'équilibre* entre les deux demandes. À l'image de tous les services publics elle a réfracté en son ordre le compromis capital-travail issu de l'après-guerre. Compromis bien réel : *l'éducation a été, reste et restera toujours un instrument à double tranchant pour les classes dominantes*. (1) Transformer les prolétaires en possibles savants, c'est leur donner la possibilité théorique et pratique de s'armer contre leur exploitation et leur oppression, de développer éventuellement plus avant la « conscience de classe ». (2) Et pourtant il faut les « former » de façon à ce qu'ils soient

<sup>3</sup> Cf. E. Mandel, *Les étudiants, les intellectuels et la lutte des classes*, Paris, La Brèche, 1979, p. 104.

aptes à faire tourner efficacement la machine de production. Toute la question est alors d'organiser cette socialisation de la connaissance en en limitant la portée subversive. C'est à cette question *fondamentale* que l'EEES continue de répondre *avant tout*, mais au sein d'un capitalisme qui n'est plus expansif mais récessif depuis presque trente ans.

## **II. L'EEES, instrument d'une *transition sans mutation*. D'une socialisation capitaliste de la connaissance à une autre**

L'EEES est d'abord un double processus de *dé-démocratisation sociale* et de *dé-massification technico-économique* de la recherche-enseignement. Cette refonte organique entérine la rupture historique avec ce compromis, et vise à actualiser les conditions générales de la reproduction générale de la division capitaliste du travail.

### **1. Caractères de la rupture de l'EEES**

(1) La *dé-démocratisation* passe d'abord par l'éclatement des cadrages étatiques nationaux. Le passage aux régions comme unités décisionnelles pertinentes au travers de « pôles » scientifiques intégrés, nouveaux « blocs juridiques » opacifiant, sous domination du capital industriel et commercial, la frontière public/privé, s'opère en effet par la re-concentration ultra-hiérarchique des pouvoirs de décision.

(2) La *dé-massification*, corrélativement, obéit à un motif économique et un impact politique. Volonté de réduction des coûts salariaux et des coûts constants, qui impose une réduction des flux d'étudiants et de personnels comme des infrastructures, cette démassification ne peut cependant qu'être *relative* : on ne peut revenir directement à l'élitisme d'avant-guerre. D'où la nécessité de répartir les « masses » conformément à ce sens renouvelé de la hiérarchie, qui se traduit par cette *dualité* généralisant l'éducation à « deux vitesses », entre les formations destinées aux futurs travailleurs de qualification polyvalente moyenne (Licence), ou un peu spécialisée (Masters), et celles hypersélectives des « pôles d'excellence » destinées aux futures élites dominantes.

Ceci trouve écho dans deux paradigmes éducatifs relativement nouveaux.

(3) La généralisation de « l'éducation permanente » issue de la formation professionnelle, née dès les années 1980 au niveau de l'UE. Ce modèle initialement destiné à favoriser *hors recherche-enseignement* la permanente « employabilité » des travailleurs d'un secteur de la production à un autre, par le recyclage *temporel* de leurs compétences, est redoublé aujourd'hui en exigence *structurelle* : c'est le schéma de la « polyvalence » *dans la formation universitaire* cette fois, en vue de laquelle la possession d'un « socle commun de compétences » s'impose dès la maternelle. L'EEES généralise ici le paradigme néo-classique du « capital humain » qui n'est pas simple *capacité flexible de faire ceci ou cela*, mais *capacité de la force de travail de se former à pouvoir par principe se reformer en permanence*.

(4) Le second paradigme est celui de *l'interdisciplinarité*. Comme la compétence polyvalente par rapport à la spécialisation, la compétence interdisciplinaire vient en rupture avec la monodisciplinarité. Cela obéit à plusieurs logiques entrecroisées, internes aux objets de connaissance notamment. Mais cela illustre aussi, sur fond de concurrence et en s'alliant au modèle transversaliste, la « modernisation » forcée des moyens matériels et humains du travail collectif sur ces objets. À la *spécialisation monodisciplinaire « néo-positiviste »* se substitue donc la *non-spécialisation interdisciplinaire « synergique »*, norme amenée naturellement à se distribuer différenciellement selon la dualité des finalités et des institutions évoquée ci-dessus.

D'où l'évolution des « indicateurs de performance » officiels. Comme il n'existe ni qualification « en soi » ni compétence « en soi », il est évident qu'un indicateur d'évaluation des qualifications n'est pas une construction de neutre. L'indicateur ne mesure pas seulement un donné existant : il contribue à le faire exister en vertu du découpage « performatif » du réel qu'il effectue.

Déconstruire ce « fétichisme » de « l'indicateur de performance » permet alors d'examiner en détail les nouveaux accents de la « marchandisation » des savoirs, de leur incorporation à la valorisation du capital, selon qu'on les regarde comme produits autonomisés par rapport à leurs producteurs, ou du point de vue du processus de leur production. Ce point pourra être creusé ultérieurement, l'essentiel ici à retenir est qu'un « indicateur de qualification » dominant est toujours un opérateur social exprimant le type d'équilibre ou de déséquilibre existant entre les besoins dominants d'une part *dans la société* (selon le poids respectifs des différentes classes) et d'autre part *dans l'économie*.

Une « qualification » est donc *par définition* l'expression des tensions constitutives de la société à un certain degré de son développement. Questionner les paradigmes éducatifs de l'EEES *hors des transformations de l'opposition capital-travail, sans chercher à voir qu'ils réfractent des évolutions du salariat et donc des rapports de classes*, c'est donc s'empêcher de comprendre ce qui se passe.

## 2. Le retour d'un hybride réactionnaire

Ce qui se passe, c'est d'une part que *l'université de l'EEES est l'université adaptée au capitalisme actuel très exactement comme l'université qui disparaît était adaptée au capitalisme des trente glorieuses*. Leurs différences, qui font que la période est une *transition*, ne se comprend qu'à partir de cette continuité, *voilà pourquoi il n'y a pas mutation*. Par-delà les *cycles* des crises plus ou moins courts, plus ou moins locaux ou régionaux, les classes dominantes cherchent à se frayer un passage vers une nouvelle *onde longue expansive* du capitalisme. Mais aucune voie ne se dessine réellement en ce sens, ni du côté du pouvoir, ni du côté de ceux qui résistent. Nous sommes loin d'être déjà entrés dans un « IV<sup>e</sup> » âge du capitalisme. Pourtant le modèle de l'EEES n'est pas seulement un modèle « néolibéral ». Si l'on entend par néolibéralisme la période de domination structurelle du capitalisme financier en phase de récession d'ensemble du capitalisme industriel, qui a sévi depuis les années 1980, il faut marquer que le *dirigisme* et la volonté *planificatrice* de la politique européenne de l'éducation, de l'emploi, de la finance et de l'industrie, visent bien à *relancer le secteur productif* contre les effets parasitaires de ce néolibéralisme, dont la crise systémique de 2008 fut l'expression, c'est-à-dire à la fois *contre le capital financier* et en *diminuant le poids du secteur improductif*, pour partie en le dégraissant, pour partie en le refaçonnant. Et cela passe *de facto* par une profonde régression idéologique *post-néolibérale*.

*Celle-ci se traduit par un antirationalisme anti-égalitaire aujourd'hui seul à même de pouvoir couvrir, par la contrainte répressive comme idéologique, les orientations radicales de cette politique générale*. Il véhicule (1) un très net *naturalisme*, dont le racisme reste la manifestation, jusqu'aux plus hauts sommets de l'État, la plus nette (ainsi les thèmes croisés de la sécurité et de l'identité nationale). Naturalisme des inégalités, des *aptitudes* et des *dons*, qui est discours de la *division*. Mais ce paradigme véhicule aussi (2) un discours *antinaturaliste* derrière l'idiome renouvelé du « capital humain ». Un discours antinaturaliste, cette fois, de la *concurrence*, qui justifie le désengagement public et fait porter tous les coûts sociaux de l'éducation sur les travailleurs eux-mêmes. Ces deux discours sont complémentaires, l'alliance entre division hiérarchique et concurrence n'est évidemment pas nouvelle. *Il y a une naturalité de la capacité de recycler concurrentiellement son propre capital-humain : celui qui y arrive actualise individuellement une disposition naturelle. Tout échec indique alors soit l'absence de la disposition naturelle, soit l'incapacité naturelle de l'activer* (ce qui revient au même), c'est-à-dire indique une *nature récalcitrante*. Celui qui est en échec l'est par sa faute, faute qui le rend à rebours nativement *déviant*. Et cette déviance mérite d'être stigmatisée, dès qu'elle prend les formes de la rébellion, par exemple étudiante, comme criminalité proto-terroriste à tuer dans l'œuf.

L'antinaturalisme libéral s'accommode organiquement du naturalisme autoritaire, et cela rappelle que la fonction historique du fascisme dans le capitalisme n'a pas nécessairement encore livré tous ses possibles. L'usage quasi-systématique et quasi-immédiat des forces répressives, ici et là, à la moindre révolte ouvrière et populaire, n'est pas sans rappeler, sur fond de crise structurelle et de décomposition sociale, le cocktail des années 1930 en Europe.

### III. RESISTANCES CONTRADICTOIRES

#### 1. Contradictions de la petite bourgeoisie universitaire

##### a. *Quelques facettes de la grève de 2009*

Plusieurs semaines d'intenses discussions portant sur les réformes les plus immédiatement problématiques, celles de la formation des enseignants et du statut des enseignants-chercheurs, ont précédé l'entrée en grève en février 2009. Mais si elle a été massivement initiée par ces derniers, et non pas les étudiants, elle ne les a pas mobilisés *tous* loin s'en faut, et elle a fonctionné d'abord, pendant un mois environ, sous la forme d'une « université critique et ouverte ». Ont alors fleuri toute une gamme d'engagements « alternatifs » parfois très créatifs, mais qui n'ont pas empêché les universités, les centres de recherche, de fonctionner normalement, ni les salaires d'être payés. Cette grève du zèle a été suivie, de mars à mai, d'une période de 2 à 3 approximativement mois d'une phase radicalisée marquée par les *blocages et occupations*, reconduits en AG par les étudiants et par eux seuls. Les soutiens publics à ces blocages « illégaux » de la part des enseignants-chercheurs ont ultra-minoritaires – là encore, leurs salaires continuant d'être versés puisqu'ils n'étaient pas « responsables » des blocages. Entre la mi-mai et la mi-juin, la résistance s'érodant, les dissensions liées aux blocages et concentrées sur la tenue d'examens « dignes de ce nom », exacerbées par la pression médiatique et gouvernementale, ont amené certaines universités à capituler, celles n'ayant pas capitulé ayant finalement été « libérées » sur intervention policière. Cette défaite était anticipable : difficile d'imaginer qu'une résistance nationale mette fin à un processus international en l'absence de coordination des luttes au même plan. Mais on peut le voir aussi à partir des *multiples ambivalences* des enseignants-chercheurs *eux-mêmes*.

5

La première est celle *des deux lignes de force qui ont animé et porté la grève, mais en tension l'une par rapport à l'autre*. (1) La première fut la ligne « éthico-culturelle » de la « sauvegarde » des valeurs humanistes et émancipatrices attachées à des savoirs autonomes et désintéressés. Elle fut majoritaire chez les personnels sans habitude militante, traditionnellement peu ou pas engagés et méfiants à l'égard des organisations syndicales. (2) La seconde fut la ligne des organisations syndicales, de longue date cogestionnaires. La première ligne a eu systématiquement tendance à *dénier l'existence* de la lutte des classes et la nature du conflit, à *dénier son intensité*. D'où l'insistance sur la défense de l'autonomie pédagogique et intellectuelle dans le premier cas, celle sur les acquis sociaux de la seconde – les deux s'unissant naturellement derrière la bannière consensuelle de la défense du « service public ».

##### b. *Résistances ambiguës à une « compétence » à deux visages*

Le caractère problématique de l'idée que la transition actuelle serait une « mutation », s'exprime entre autres dans l'idée que l'EEES ferait passer d'un modèle humaniste de la « connaissance » assez homogène à un paradigme de la « compétence » lui aussi assez homogène. Or une distinction s'impose ici entre deux courants.

(1) *Le courant opérationnel-pragmatiste*, né dès les années 1980 au niveau de l'Europe, de l'« éducation tout au long de la vie » déjà évoquée qui fait corps avec la doctrine renouvelée du capital humain.

(2) *Le courant pédagogique post-républicain*. Celui-ci s'est développé à la même époque en réaction au modèle humaniste abstrait de la transmission des connaissances considérée comme rapport de transfert endogène d'une Raison mûre (le professeur) à des Raisons en gestation (les élèves). Selon ce modèle, ancien mais resté prédominant dans les Humanités jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, la clarté rationnelle des contenus disciplinaires fait qu'ils sont *leur propre pédagogie*, et ne

requièrent pour l'enseignement aucune médiation didactique spécifique autre que le bon sens et l'attention disciplinée. Les « sciences de l'éducation et de la formation » par exemple sont nées avant tout contre ce modèle. Selon celles-ci, l'enfant devant être « au cœur du système », l'apprentissage restant toujours un processus individualisé d'appropriation, une connaissance dûment mûrie devait se traduire par des « compétences » au sens de *connaissances pratiques*. Cette idée que les savoirs exigent des médiations différenciées pour leur transmission a clairement exprimé une volonté de démocratisation contre l'élitisme méritocratique qui, derrière l'humanisme des savoirs, a toujours structurellement bénéficié aux petites-bourgeoisies et bourgeoisies intellectuelles « éclairées » plus qu'aux enfants d'employés ou d'ouvriers.

*Les inconséquences des enseignants-chercheurs s'éclairent plus avant ici.*

(1) Les courants pédagogiques de la « compétence », derrière le poids accordé à l'interdisciplinarité déjà évoqué (et dont on voit bien là aussi les contrastes), sont certes devenus depuis une bonne dizaine d'années des courants très « pédagogistes » qui se sont partiellement fondus dans le paradigme ultralibéral. Le flou de leurs assises conceptuelles était propice à ce genre d'absorption, et de surcroît, les réformes sont apparues comme un moyen de leur assurer une existence et une reconnaissance institutionnelles qui jusqu'ici lui avait été déniées dans l'université « généraliste ». Bilan : ces courants soit n'ont contesté les réformes que de façon marginale et timide, soit ils les ont soutenues. Dans l'ensemble les deux modèles ont *de facto* convergé.

(2) Mais la critique humaniste, elle, a la mémoire courte. Elle n'a jamais distingué les deux formes de la « compétence ». Elle a soigneusement laissé dans l'ombre le fait que le courant pédagogique a initialement représenté *contre elle* une volonté de repenser les conditions de la démocratisation des apprentissages. Elle s'est par là donnée les moyens de rester inconséquente *sur sa propre abstraction*, et de ne pas voir que le « désintéressement » et « l'autonomie » des savoirs qu'elle défend est à l'image du désintéressement universaliste qu'elle *prétend* socialement incarner. L'opposition crispée entre le « disciplinaire » humaniste et le « pédagogue », sous la forme française de l'opposition profonde entre universités et Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, a en ce sens parfaitement nourri les réformes, crispations ou inconséquences ayant de part et d'autre gommé les enjeux radicaux dont elle était porteuse à l'origine.

(3) Les courants « sociaux », syndicaux, de la résistance, traditionnellement lucides sur les divisions de classes en jeu, furent quant à eux, sur ce point, à cheval entre les deux modèles, ce que leur réformisme velléitaire illustre aussi d'ailleurs.

## 2. De quoi l'intellectuel universitaire est-il le fonctionnaire ?

Cette mobilisation a montré que la grille analytique des « classes » sociales se heurte depuis plusieurs décennies aux métamorphoses transversales des mécanismes et des visages de la domination, et à la prédominance croissante des thèmes de la dignité, du respect, de la reconnaissance. Et le concept de « petite bourgeoisie », si l'on va trop vite en besogne, peut vite servir de fourre-tout unifiant abstraitement une réalité sociale ni statique ni homogène. Pourtant il faut bien distinguer *précarisation* et *prolétarianisation* : la première affecte le salariat d'État de cadres hautement qualifiés dont relèvent les enseignants-chercheurs, la seconde un salariat peu ou moins qualifié déjà soumis à la contractualisation privée des statuts (employés, ouvriers, et une partie de cadres moyens). Il est aisé de montrer que sociologiquement parlant, le premier salariat est majoritairement issu de « couches moyennes », voire parfois de la bourgeoisie, alors que le second lui est majoritairement des « couches populaires ».

Certes le nivellement général par le bas tend à rendre moins perceptible ce *différentiel de prolétarianisation* qui affecte les catégories de personnels, et donc à voiler les différences de classes que ce différentiel épouse. Il n'y a rien d'étonnant à ce que la référence aux classes ait été à peu près inaudible lors de la grève. Pourtant, derrière l'entrelacement de l'intégration cogestionnaire et de la protestation éthico-culturelle, et leur convergence derrière la banderole du « service public », les enseignants-chercheurs se sont de part et d'autre *de facto* unis pour *ne pas bloquer réellement l'appareil universitaire*. Les doctorants et enseignants précaires ou titulaires qui ont refusé

ouvertement de se désolidariser des piquets de grève étudiants, furent logiquement très minoritaires, et le plus souvent se sont avérés être touchés eux-mêmes, au plan familial, par cette prolétarianisation qui, en revanche, est déjà largement à l'œuvre depuis plusieurs années chez les personnels non enseignants, administratifs, techniques et ouvriers. Enfin et dans le même sens, si les enseignants-chercheurs ont touché leur salaire pendant toute cette grève, ce ne fut *pas* le cas des personnels non-enseignants, qui eux, dès le début soumis à pointage, virent leurs salaires partiellement amputés.

Toute grève réelle et un soutien massif aux blocages auraient donc impliqué perte de salaires et passage à un premier illégalisme naturellement expressif d'un engagement *qualitativement* autre, impliquant la rupture avec les habitus traditionnels au profit d'une unité pratique avec les étudiants et les personnels non-enseignants sur des bases de type autogestionnaire. Cela aurait menacé le partage antérieur, des traitements aux prébendes symboliques, des positions associées à la hiérarchie universitaire. L'intellectuel fonctionnaire ne bénéficie certes pas directement du partage du profit, et n'est plus l'apologète inconditionnel du progrès capitaliste qu'il était avant-guerre. Cependant, il reste *objectivement intéressé* au maintien du rapport capital-travail actuel pour lequel il est indirectement employé. À l'image du « col blanc », cadre supérieur, dont la fidélité au capital de l'entreprise est achetée par actions, primes, et stock-options, le petit-bourgeois fonctionnaire qu'est l'enseignant-chercheur standard récupère des prébendes qui satisfont, en raison de sa propre formation universitaire et de ses habitus culturels, des aspirations *tout aussi individualistes*, consciemment ou non.

*Dans une société capitaliste, l'État quel qu'il soit ne peut pas ne pas jouer son rôle de tampon régulateur. Mais c'est vrai, l'État dans le capitalisme n'est que de façon variable État du capitalisme.* La question générale que je me suis donc posée à l'été 2009, après la défaite, fut la suivante : *de quoi ce petit-bourgeois fonctionnaire, qui a tant rechigné à entrer vraiment en grève, était-il vraiment ? De L'État-providence ou du capital ? Ses bannières sont naturellement équivoques* : plus les institutions fonctionnent conformément à des fins socialement fixées en référence aux aspirations des classes travailleuses, moins il est directement inféodé au capital, et donc moins ses fonctionnaires sont, quand ils sont de petits fonctionnaires, des quasi-travailleurs exploités, et quand ils sont de hauts fonctionnaires, des quasi-exploiteurs. Mais derrière cette variabilité, reste incompressible la soumission structurelle du procès universitaire de formation aux exigences, aussi évolutives soient-elles, du marché capitaliste. Cette soumission fondamentale doit devenir la cible principale de nos résistances.

7

## CONCLUSION.

### DEMILITARISATION DES SAVOIRS ET UNIVERSITE OPPOSITIONNELLE

La politique dirigiste de l'EEES se traduit par un double processus *monopoliste de concentration des capitaux* et de *centralisation de la production* et en son sein, de la production *scientifique et intellectuelle*, tout cela passant par le retour d'une division rétrograde du travail et l'intensification d'un double « gaspillage des forces productives ». Gaspillage des *capacités réelles* des diplômés sous-employés, précarisés ou au chômage, prétendument « surqualifiés », et celui des *capacités possibles* qui participe encore plus à la répression générale des imaginaires sociaux. Mais contre cela, la grève de 2009 a essentiellement *subjectivé* une contradiction *objective* de la petite bourgeoisie universitaire mise en cause par ces réformes, et le positionnement « légaliste » *au fond* « intéressé » qui fut le sien, fut l'une des causes déterminantes d'une incapacité profonde de voir la nature et la fonction de cette politique générale. Voilà pourquoi les enseignants-chercheurs à la fois voulaient et pouvaient, à un certain niveau au moins, gagner cette grève, et pourtant ils ne *pouvaient pas vouloir* et ne *voulaient pas pouvoir* réellement la gagner.

Répondre à nouveau à la question « *que faire ?* » *devra donc radicalement dépasser cette première forme de résistance* : il n'y a pas à « sauver l'université d'État », sinon réactiver les modes de socialisation de la production intellectuelle qu'elle avait temporairement, sous la pression, réussi

à déconnecter des formes autoritaires redevenues aujourd'hui hégémoniques. Au plan théorique comme pour fédérer les résistances régionales, nationales et internationales bien trop dispersées, s'impose ainsi à mes yeux un paradigme « oppositionnel » suffisamment radical pour ne pas tomber dans les sempiternelles impasses de la « participation contestataire » aux institutions. La cogestion même « critique » est toujours débordée en cas de crise massive, et dans l'ensemble peu efficace en temps normal. Je fais donc mienne la double leçon que tirait Mandel en 1972 :

*« En dernier ressort, les intérêts de mise en valeur du capital monopoliste finiront par s'imposer également dans le secteur de formation de la main-d'œuvre. La seule force qui pourrait l'empêcher à long terme est la classe ouvrière et non pas la classe moyenne ou des groupes capitalistes plus faibles »<sup>4</sup>*

Évitant le modèle « ouvrieriste » et entendant derrière « classe ouvrière » l'ensemble des travailleurs salariés qui subissent plus qu'ils ne profitent, à un titre ou un autre, de la mise en valeur du capital, l'enjeu reste aujourd'hui le même : *lutter pour une socialisation non capitaliste de la connaissance, et de façon générale de toute production sociale*. C'est donc l'idée d'une contre-institution universitaire qui entre maintenant en jeu, d'une contre-université à élaborer et à matérialiser dans le sens d'une socialisation *autogestionnaire* des savoirs conforme aux besoins sociaux et culturels *réels et possibles* des individus. Une telle université « oppositionnelle », fondée sur l'implication égalitaire des étudiants, enseignants et des travailleurs plus effacés qui assurent quotidiennement l'infrastructure technique et matérielle des institutions, ferait ainsi prédominer l'idée que les savoirs scientifiques et culturels n'ont pas à être « défendus », mais selon un mot de Sartre à être *démilitarisés*. Or la défaite de 2009 montre que la « fétichisation » des savoirs et de la culture se retourne contre elle-même et contribue à leur « militarisation ». Les resocialiser contre le capitalisme actuel et les retours de son refoulé crypto-fascisant, impose donc entre autres de les délivrer du fétichisme de leur pseudo-« désintéressement ».

Bien sûr ce positionnement général n'a de sens que par son inscription dans une résistance sociale et politique à la fois *transversale* et *organisée*, débordant de loin la question universitaire. Ce qui exige une lucidité aiguë sur les possibilités réelles offertes par *la situation transitoire actuelle*. En termes tactiques et stratégiques, seul un positionnement de type « dedans-dehors » me semble, aujourd'hui, tenable et permettre d'éviter autant le maximalisme « idéaliste » que le pseudo-pragmatisme réformiste. Il est matériellement peu imaginable et politiquement contre-productif de prétendre pouvoir s'affranchir des institutions existantes. Mais sans illusion ni perte d'énergie *dans* cette université officielle, les énergies pourraient se fédérer en vue d'élaborer *en dehors* une telle *contre-institution oppositionnelle matériellement autogérée*. Toutes les esquisses qui iront en ce sens seront autant de bancs d'essai, à la fois illustrations et ingrédients, du type de société et donc de combat qu'il y a à mener en général.

---

<sup>4</sup> E. Mandel, *Le troisième âge du capitalisme*, 1972, Paris, La Passion, 1997 (éd. revue et corrigée), p. 217.