

La capitalisation de l'enseignement supérieur

A– L'éducation : un enjeu de la lutte des classes

On peut envisager – dans le cadre du système capitaliste – 2 finalités de l'éducation :

- ⇒ produire des hommes destinés au rôle de marchandise pour le capital et conformément à cette destination
- ⇒ produire des hommes indépendamment de leur devenir de prolétaire.

Dans le premier cas, il s'agit de soumettre l'éducation à la logique du capital : éduquer les hommes en fonction des exigences – changeantes au cours du temps – du capital. Dans le deuxième cas, il s'agit de produire non pas le prolétaire, mais l'homme : lui transmettre des savoirs critiques sur le monde pour qu'il puisse se produire lui-même.

Il faut toujours avoir à l'esprit cette tension entre les deux faces du travail éducatif : la face trans-historique (produire des hommes) est en effet subversive pour la face capitaliste (produire des marchandises pour le capital) car elle stimule la volonté de combat – combat qui tend à déconnecter la formation du cycle productif, et donc à ne plus faire uniquement de l'éducation une production intermédiaire dans le cadre de la division capitaliste du travail – des travailleurs armés d'une connaissance critique du monde. D'où la nécessité pour le capital de neutraliser, voire d'annihiler, la dimension subversive du travail éducatif, pour ne pas perdre le bénéfice de l'autre dimension du travail éducatif.

Il faut donc refuser tout point de vue unilatéral réducteur :

- ⇒ le point de vue des idéologues du capital qui réduisent la force de travail à du capital humain. Cette idéologie se manifeste dans les cours d' « économie de l'éducation », à la mode dans les universités.
- ⇒ le point de vue des 'républicains' nostalgiques de Jules Ferry qui prennent leur rêve d'une Ecole neutre, sanctuaire, pour la réalité.

On peut distinguer 3 périodes, en fonction des exigences du capital et du niveau de la lutte des classes :

I.1 : Une première période où l'école est érigée par la bourgeoisie comme institution séparée de la sphère productive, comme un instrument idéologique de lutte contre la noblesse et le prolétariat. Il s'agissait principalement d'imposer l'hégémonie d'une culture propice à l'accumulation du capital.

Plus que de transmettre des savoirs, l'école doit former de 'bons citoyens', inculquer la morale républicaine bourgeoise et empêcher l'émergence d'une culture ouvrière autonome. La mission de l'Ecole est résumée avec clarté par Jules Ferry : « *Nous attribuons à l'Etat le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation. Il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'Etat, certaines doctrines d'Etat qui importent à sa conservation* »

I.2 : Une deuxième étape où, tout en restant séparée de la sphère de la production, l'école s'est massifiée et a répondu à la hausse de la demande par le patronat d'une main-d'œuvre qualifiée. L'école ne sert alors plus seulement à inculquer les valeurs bourgeoises au prolétariat (même si cette dimension demeure), mais à transmettre des savoirs nécessaires à la production : l'école acquiert un rôle économique.

L'institution scolaire séparée délivre alors des qualifications (sanctionnant l'acquisition de connaissances), donnant, par la lutte des classes, des droits aux salariés (fixation de barèmes salariaux, etc.), par l'intermédiaire des conventions collectives. Les travailleurs, jouissant d'un rapport de forces favorables (entretenu notamment par la pénurie de main d'œuvre et la peur de la révolution), ont pu imposer une certaine codification des relations sociales limitant ainsi la concurrence entre travailleurs.

Surtout, les travailleurs ont pu – de par l'autonomie de l'école par rapport à la sphère productive – acquérir des connaissances qu'ils ont pu utiliser pour se produire eux-mêmes, indépendamment de tout impératif de survie. L'éducation n'était donc pas au service exclusif du patronat.

Les deux finalités potentielles de l'éducation – formation d'une main d'œuvre adaptée aux besoins des entreprises et transmission des connaissances au plus grand nombre – coïncidaient donc plus ou moins au cours des Trente Glorieuses.

L.3 : Une troisième étape – en cours – où l'école, comme institution séparée, est devenue un obstacle à l'accumulation du capital. Un rapport de forces favorable au capital permet d'entamer un processus de 'désintégration' de l'école comme institution séparée : l'école tend à se mettre au service exclusif du patronat pour devenir l'école du Capital : c'est ce que nous appelons la capitalisation de l'Ecole

A- Les nouvelles demandes de formation du patronat

Les mutations technologiques et la baisse du taux de profit (à partir de la fin des années 60) modifient les demandes du patronat : ce dernier n'exige plus une élévation générale des niveaux de qualification (par ailleurs très coûteux), mais la production d'une main d'œuvre flexible capable de s'adapter aux demandes fluctuantes du patronat. La priorité n'est donc plus la transmission de connaissances, mais le développement de 'l'employabilité' par l'acquisition des savoirs de base (lecture, écriture, calcul, etc.) et de compétences favorisant l'adaptabilité.

L'école n'a donc plus comme rôle principal de transmettre des savoirs mobilisables (éventuellement) par les individus en dehors de la sphère productive, mais de mettre en condition l'individu avant qu'il n'entre sur le marché du travail.

L'évolution des forces productives stimule la réorganisation du système éducatif. En effet, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) situent davantage les sources des gains de productivité dans l'apprentissage organisationnel et les capacités de l'individu à s'intégrer à une équipe de travail, valorisant les qualités d'adaptation et de communication. Si le système fordiste, reposant sur la division taylorienne du travail, pouvait se satisfaire du peu de souplesse d'un système éducatif séparé reposant sur une logique nationale de qualification, il n'en est plus de même aujourd'hui. Le capital demande au système scolaire d'évaluer ces nouvelles compétences : c'est ainsi que la logique d'employabilité (dont la qualification n'est qu'une composante pour appréhender les futures performances du travailleur) se substitue à la logique de qualification.

Par ailleurs, pour le capital, il faut veiller à lutter contre la tendance à la surqualification des travailleurs par rapport aux emplois offerts, non seulement parce qu'elle suscite des coûts inutiles, mais aussi et peut être surtout parce qu'elle accroît le mécontentement et la conscience des travailleurs, compromettant de ce fait la réalisation de la valeur d'usage des forces de travail. Cette tendance, dans les pays capitalistes, découle de la généralisation de l'instruction, promue dans un premier temps par la bourgeoisie comme un principe universel, et qu'elle est obligée de limiter dans un second temps pour éviter la surqualification

B- La désintégration de l'école comme institution séparée

Le changement radical de la mission assignée l'école par les capitalistes ne peut se faire sans remettre en cause l'autonomie de l'école par rapport à la sphère productive. Il s'agit donc de désenclaver le système scolaire pour le conformer aux demandes spontanées du capital. C'est le sens qu'on peut donner aux 'réformes' des dernières années.

On doit donc à notre avis comprendre les 'réformes' qui vont se mettre en place à partir des années 70-80 (après mai 68 en France pour l'Université) à partir d'une réflexion indissociablement technico-sociale : la volonté du patronat de mettre au pas la sphère éducative a trouvé dans les mutations des forces productives un argument 'rationnel' pour trouver un consensus minimal nécessaire à la mise en place de telles 'réformes'.

Le principal axe des 'réformes' a été de renforcer 'l'autonomie' (par rapport au pouvoir politique central) des établissements scolaires pour mieux les intégrer à la logique capitaliste de la valeur. On peut voir les signes de cette intégration dans la mise en place de nouvelles filières pluridisciplinaires correspondant aux nouveaux besoins des entreprises, ou encore dans l'alternance plus fréquente entre temps d'étude et temps d'insertion dans le milieu professionnel – ce qui présente le double avantage de fournir de la main d'œuvre quasi-gratuite, et de faire acquérir à l'étudiant les dispositions nécessaires au travail en entreprises.

Conclusion : L'École du Capital est l'École au service du capital, c'est-à-dire une École qui produit des capitaux humains en fonction des besoins des capitalistes. C'est une École qui liquide l'héritage humaniste, désormais trop encombrant et coûteux. Pour réaliser son programme, le capital doit mettre en place des réformes structurelles. C'est l'objet des processus européens lancés à Bologne (1999) et à Lisbonne (2000).

B– La capitalisation mise en pratique

Les processus européens lancés à Bologne (1999) et à Lisbonne (2000) programment l'intégration de l'enseignement supérieur à la logique du capital et la formation de capitaux humains (et donc la liquidation des droits collectifs des travailleurs), par un ensemble de (contre)réformes. Ces processus, déclinés au niveau national, sont déjà bien entamés (décrets ECTS–LMD en 2002 progressivement mis en place dans les universités). Ils vont se poursuivre, du moins si les étudiants et les travailleurs ne parviennent pas à les stopper.

Nous allons dans cette seconde partie faire le point sur le processus de Bologne (sommet européen de Bergen en mai 2005), en insistant sur le rôle central de l'ESIB (regroupement de 50 syndicats étudiants européens, dont l'UNEF) dans la mise en place des contre(réformes). Nous évoquerons en outre les prochaines attaques que la bourgeoisie prépare contre les droits étudiants, en insistant sur les projets de sélection à l'entrée des masters (proposée par la Conférence des présidents d'université) et de hausse des frais d'inscription (proposés notamment par la Commission européenne et la Conférence des présidents d'université)

I. Le Sommet de Bergen (2005) : les gouvernements et les syndicats cogestionnaires coordonnent leurs attaques contre les droits étudiants

I.1 : La politique du gouvernement français dans le cadre du processus de Bologne

Les 19 et 20 mai 2005 se sont réunis vont 40 ministres de l'éducation de pays d'Europe. Ce sommet s'inscrit dans le cadre du processus de Bologne (lancé en 1999 par 29 pays européens) visant à créer un « *Espace européen de l'enseignement supérieur* » à l'horizon 2010. Ce processus fonctionne de pair¹ avec le processus de Lisbonne (lancée en 2000 lors du Conseil européen de Lisbonne visant à faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* »).

Le sommet européen de Bergen fait suite à ceux de Prague (2001) et de Berlin (2003). Pour préparer ce sommet, chaque pays était invité à faire le point sur la mise en place des réformes structurelles. Le gouvernement français a donc fait le bilan de sa politique : son texte² est, comme nous allons le voir, la confirmation de tout ce que la FSE dénonce depuis 3 ans.

– **Le gouvernement français reconnaît explicitement la casse du national des diplômés et l'autonomie pédagogique totale des universités :** « *Désormais, dans le schéma LMD, les propositions des*

¹ Malgré les dénégations de l'Unef, qui persistent à nous faire croire que le processus de Bologne (qu'elle soutient) n'a rien à voir avec le processus de Lisbonne. Comme l'indique la Commission européenne, ces deux processus se conjuguent et poursuivent les mêmes objectifs : adapter le système d'enseignement supérieur aux besoins de la « société », c'est-à-dire du patronat.

² http://www.bologna-bergen2005.no/docs/france/national_reports-france_050125-fr.pdf

établissements ont été libérées de toute contrainte : il n'y a plus de maquettes nationales des diplômes, c'est-à-dire de description fixée de manière normative (contenus, durée ...) »

– **Comme les diplômes ne sont plus nationaux, ils peuvent délivrés par n'importe quel établissement (public ou privé) :** *« Jusqu'à présent, le diplôme de licence était un monopole exclusif des universités stricto sensu. Là encore, le LMD a permis une évolution. Ainsi, par exemple, il est prévu que les études d'architecture, organisées dans des écoles relevant du ministère de la culture, adoptent le schéma LMD en délivrant au premier degré un diplôme reconnu au niveau licence » ; « Pour la première fois en France, le master est un 'objet' commun aux universités et aux grandes écoles, contribuant ainsi à un rapprochement important »*

– **Les diplômes sont non seulement locaux mais également individualisés :** *« Bien entendu, l'ensemble de la démarche s'accompagne de la généralisation de la délivrance de l'annexe descriptive au diplôme, 'diploma supplement' ». Le sommet de Berlin (2003)³ s'était fixé comme objectif pour 2005 de généraliser la délivrance de l'annexe descriptive aux diplômes (disposition qu'on retrouve dans les décrets Lang-ECTS-LMD d'avril 2002). Le gouvernement français essaie de se montrer bon élève, et promet la délivrance de cette fameuse annexe. L'employeur pourra ainsi connaître précisément l'ensemble des cours, options, stages suivis par l'étudiant.*

– **Le faux alibi de la mobilité étudiante :** *« L'obstacle majeur à la mobilité étudiante est davantage structurelle que financier ». Le gouvernement nous fait croire que le LMD a été mis en place pour favoriser la mobilité étudiante. Or, avec l'application du LMD, chaque université a ses propres 'domaines de formation', ses propres intitulés de diplômes : le système universitaire français sera bien moins lisible qu'aujourd'hui. Le LMD n'a pas pour but de favoriser la mobilité étudiante.*

– **La casse programmée des statuts des enseignants :** le gouvernement français revendique un premier pas dans la destruction du statut des enseignants-chercheurs : *« Le souci de valoriser la mobilité pour la carrière des enseignants a conduit à retenir le principe de bonification d'ancienneté (à hauteur d'un an) au profit des enseignants-chercheurs et maîtres de conférences ayant effectué une mobilité dans un organisme d'enseignement supérieur et de recherche d'un Etat de la Communauté européenne, notamment ». A terme, il s'agira de transformer le statut de fonctionnaires des enseignants-chercheurs en contrats individuels avec pouvoir de recrutement donné aux présidents d'université, transformés en 'super managers', et ainsi de soumettre les enseignants-chercheurs⁴.*

– **L'autonomie pédagogique des universités doit entraîner leur autonomie budgétaire et financière :** *« S'ils [les établissements d'enseignement supérieur] jouissent désormais d'une liberté d'initiative totale en matière de formation et de recherche, s'ils peuvent librement contracter avec tous les partenaires français ou étrangers, s'ils peuvent en conséquence obtenir par leurs actions toutes catégories de ressources propres, c'est en matière de gouvernance, d'organisation et de réglementation administrative et financière que des évolutions sont souhaitables le plus rapidement possible, dès lors que le contexte socio-politique le permettra ». Si la mise en place de cette autonomie budgétaire et financière a été retardée (mise au placard du projet Ferry de « modernisation universitaire » suite aux mobilisations étudiantes de mai-juin et novembre 2003), elle est toujours dans les plans du gouvernement.*

– **La validation des acquis de l'expérience (VAE) est une arme de destruction massive contre la valeur de nos diplômes :** *« Sur la validation des acquis de l'expérience (loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 et décret du 24 avril 2002) : Les jurys « peuvent délivrer un diplôme à partir de la seule expérience d'un candidat et hors de toute épreuve d'examen ». Il ne s'agit plus comme auparavant de permettre à des salariés de reprendre des études ; il s'agit qu'un jury (comprenant des représentant du patronat) distribue des diplômes sur simple examen d'un dossier !*

³ Communiqué officiel : http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF

⁴ C'est ce que préconise le rapport Esperet : <http://www.education.gouv.fr/rapport/esperet/>

– **Le cadre européen permet aux gouvernements de mettre en place plus facilement leurs (contre)réformes :** « *Le grand intérêt du processus de Bologne réside à notre sens, outre ses objectifs intrinsèques au plan européen, dans le fait qu’au nom de la construction européenne, il permet de conduire dans chaque pays, des évolutions nécessaires qu’il est difficile de mener à bien dans le strict cadre national. Il délivre ainsi une impulsion nécessaire* ». L’essence de la Construction européenne capitaliste est ici résumée avec cynisme. Il s’agit de définir des réformes structurelles au niveau européen (ceci dans l’anonymat général) pour ensuite les décliner au niveau national.

L.2 : L’UNEF et l’ESIB prostituées au capital français et européen

L’ESIB regroupe une cinquantaine de « syndicats » étudiants de 37 pays d’Europe, dont l’UNEF et la FAGE en France. Nous allons voir que l’ESIB soutient le processus de Lisbonne, demande à être davantage impliquée dans le pilotage du processus, et souhaite son approfondissement.

Un soutien clair et net au processus de Bologne

L’ESIB soutient explicitement le processus lancé à Bologne en 1999, dont les décrets Lang–LMD d’avril 2002 en France sont une concrétisation. Elle y voit « une opportunité pour réformer les système d’enseignement supérieur, afin de les adapter aux besoins des étudiants et de la société, y compris du marché du travail »⁵. L’ESIB se veut même à l’avant-garde du processus de Bologne et demande son approfondissement afin que les diplômés universitaires collent mieux aux exigences du patronat.⁶

La critique de l’ESIB ne porte donc pas sur le processus de Bologne en tant que tel, mais sur les « mauvaises pratiques » des gouvernements. L’ESIB tient donc à dénoncer ces « mauvaises pratiques » afin de sauver le processus⁷. Si l’ESIB a écrit un « livre noir » sur le processus de Bologne, c’est pour assurer son avenir : « Ainsi, nous espérons que ce livre (...) sera utile à l’avenir du processus de Bologne »⁸

Quand l’ESIB s’acharne à séparer le processus de Bologne de ses applications nationales

Compte tenu des conséquences catastrophiques des réformes nationales qui ont mis en place le système ECTS–LMD dans chaque pays, l’ESIB ne peut les soutenir sans réserve sous peine de perdre tout crédit. Elle doit donc défendre la thèse selon laquelle ces réformes n’ont rien à voir avec le processus de Bologne !

Ainsi l’ESIB écrit : « ESIB aimerait souligner qu’une poursuite déterminée des objectifs du processus de Bologne est essentielle pour atteindre ses buts, et que le processus de Bologne ne doit pas être utilisé pour mettre en place d’autres réformes qui sont présentées au nom du processus de Bologne »⁹.

Par exemple, l’ESIB nous dit que les décrets Lang d’avril 2002 n’auraient pas grand-chose à voir avec le processus de Bologne : « *Le gouvernement français a utilisé le processus de Bologne pour faire d’importantes réformes du système d’enseignement supérieur qui n’ont pas grand-chose à voir avec le processus de Bologne* »¹⁰

⁵ Extrait du « Livre noir du processus de Bologne », http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf: “ESIB welcomes the process as an opportunity to reform the higher education systems as to make them more responsive to students and society, including labour market” (p. 7)

⁶ “No awareness of the labour market about the new degree structure as well as no acceptance of the graduates with new degrees on the labour market” (p. 21)

⁷ « Although the principles and the Bologna process reforms is generally welcomed by ESIB (...) bad practices (...) risk to endanger the process itself by causing understandable resistance towards reforms” (p. 3)

⁸ “Therefore we hope that this book (...) can be helpful in the future of the Bologna process” (p. 3)

⁹ “ESIB would also like to stress that a clear pursuit of the objectives of the Bologna process is essential for reaching its aims and that the Bologna process must not be abused to carry out other reforms which are only on the national agenda in the name of the Bologna process” (p. 7)

¹⁰ “The French government used the application of the Bologna Process to make important reforms of the Higher Education system that have not much to do with the Bologna process” (p. 24)

C'est bien évidemment un mensonge total. Dans la déclaration de Bologne, figurent l'exigence d'autonomie des universités, l'adaptation aux « besoins de la société » (comprendre : besoins du patronat), le supplément aux diplômes (annexe descriptive aux diplômes), l'acquisition de crédits ECTS en dehors du système d'enseignement supérieur (reconnaissance de l'éducation « non formelle »), la professionnalisation de la licence. Bref, les décrets LMD (et les décrets sur la VAE : validation des acquis de l'expérience) sont la traduction exacte des objectifs du processus de Bologne.

L'ESIB aimerait copiloter davantage le processus de Bologne avec les gouvernements

L'ESIB pense que son soutien au processus de Bologne mérite récompense : l'ESIB aimerait être reconnue comme un partenaire à part entière. L'ESIB se vend comme un producteur d'expertises capables d'assurer le succès du processus de Bologne : « *Nous réaffirmons que les étudiants, en tant que partenaires compétents, actifs, et constructifs, doivent être vus comme une des forces motrices du changement de le champ de l'enseignement supérieur. La participation étudiant au processus de Bologne à tous les niveaux (européen, national, régional, et local) est une des conditions clés du succès du processus : c'est seulement en les impliquant à tous les niveaux que la mise en œuvre du processus pourra être plus efficace et satisfaisant pour tous* »¹¹

L'ESIB ne veut pas uniquement siéger dans les organes consultatifs ; elle veut siéger dans les commissions d'évaluation¹², dans les commissions qui préparent les décisions et participer davantage aux sommets européens¹³. L'ESIB se félicite des progrès réalisés au sommet de Berlin (2003) dans la voie de son intégration totale à la « gouvernance européenne » : « *Ainsi, les ministres à Berlin ont affirmé que les étudiants sont des partenaires à part entière dans la gouvernance de l'enseignement supérieur* »¹⁴.

Mais la demande de cogestion de l'ESIB et de ses « syndicats » affiliés est insatiable. Ainsi, l'Unef regrettait amèrement que Fillon ne les ait pas invité à co-écrire avec lui le communiqué final du sommet de Bergen : « *Le Ministre n'a par ailleurs pas souhaité être accompagné d'un étudiant lors de la séance de négociation du communiqué de l'après-midi du 19, alors même que d'autres délégations avaient fait ce choix (le Portugal notamment)* »¹⁵

L'ESIB dresse un bilan positif des sommets européens de l'éducation

L'ESIB se satisfait de l'équilibre qui a été trouvé aux sommets de Prague (2001) et Berlin (2003) entre les objectifs économiques et la dimension sociale du processus de Lisbonne. L'ESIB se félicite notamment que, lors des sommets de Prague et Berlin, l'éducation ait été reconnue comme un « bien public » relevant de la responsabilité publique.¹⁶

L'UNEF a qualifié le bilan du dernier sommet de Bergen de « mitigé ». Elle dénonce principalement l'abandon de l'expression « bien public » dans le communiqué final. Si l'UNEF et l'ESIB se concentrent sur une bataille de vocabulaire¹⁷ – c'est-à-dire sur l'habillage symbolique –, c'est bien parce qu'ils sont d'accord avec les objectifs concrets que se fixent les gouvernements.

¹¹ “Finally, we reaffirm that students, as competent, active, and constructive partners, must be seen as one of the driving forces for changes in the field of higher education. Student participation in the Bologna process at all levels (European, national, regional, and local) is one of the key conditions for the success of the Process : it is only by involving them at all levels that the implementation of the process will be made more efficient and satisfactory to all” (extrait de la déclaration de l'ESIB à la veille du sommet de Bergen : http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/050320_ESIB.pdf)

¹² “Actual student involvement in all levels and all steps of Quality Assurance” (p. 17)

¹³ “Lack of legal regulations for actual student involvement, not only consultative roles” (p. 40)

“Lack of student involvement in informal bodies that prepare decisions” (p. 40)

¹⁴ “Therefore ministers in Berlin emphasised that students are full partners in higher education governance” (p. 40)

¹⁵ http://unef.fr/deliaGo/zoomPopup/article_id-1464/topic_id-0.html

¹⁶ “The strong focus on economic goals in the Bologna process has been counterbalanced by the inclusion of the social dimension and the reaffirming of HE as a public good in the Prague and Berlin communiqués” (p. 7)

¹⁷ Autre exemple d'une immense victoire de l'ESIB : « Fruit d'une longue bataille menée par l'ESIB, l'introduction d'un paragraphe spécifique sur la dimension sociale peut être considérée comme une victoire des étudiants ». Dans le même temps, l'ESIB met sur le même plan aides sociales et prêts étudiants (“The amount and availability of grants / loans especially in connection with the living costs”, p. 35), ce qui signifie qu'elle serait prête à cautionner et à mettre en place le remplacement des bourses sociales par un système prêt (à condition que celui-ci permette aux étudiants de subvenir à leurs besoins !)

Ainsi, l'ESIB trouve que la mise en place du « supplément au diplôme » n'est pas assez rapide, et demande aux gouvernements d'agir plus vite et mieux : « Le supplément au diplôme n'est pas assez distribué »¹⁸, « Le supplément au diplôme – quand il est distribué – est soit pas distribué à tous les diplômés, soit pas automatiquement, soit il est payant ou non écrit dans une langue européenne largement parlée »¹⁹. Cela tombe bien : cette question était justement au centre du sommet de Bergen (2005) et les ministres se sont justement engagés à accélérer la délivrance des suppléments aux diplômes.

Conclusion : l'ESIB et l'UNEF sont aujourd'hui intégrées aux institutions bourgeoises

L'ESIB est l'équivalent de la CES chez les salariés : une institution européenne qui participe du démantèlement des acquis des travailleurs. Elle plaide pour un renforcement du pouvoir des institutions européennes dans lesquelles elle serait pleinement intégrée²⁰.

Bien entendu, la FSE refuse toute collaboration avec les institutions européennes, toute intégration à l'appareil d'Etat. L'ESIB constitue un obstacle de plus dans la lutte des étudiants pour défendre leur droit. Les syndicats étudiants européens indépendants doivent coopérer et s'unir contre les attaques menées au niveau européen, en refusant de quémander leur intégration aux institutions européennes capitalistes.

II. Après Bergen, de nouvelles attaques se profilent : sélection à l'entrée des masters et hausse des frais d'inscription

II.1 : La CPU se prononce pour la sélection à l'entrée des masters

Lors du colloque annuel de la CPU (Conférence des présidents d'université) jeudi 17 et vendredi 18 mars, un texte prônant la sélection à l'entrée du master fut présenté : « *Une évolution dans le système LMD : vers un nouveau mode d'accès en master* »²¹. Ce texte a été approuvé par la CPU le 26 mai 2005 : c'est donc désormais la position officielle de la CPU.

Situation actuelle (d'après les décrets Lang d'avril 2002)

Aujourd'hui, l'arrêté du 25 avril 2002 relatif aux masters, indique dans son article 5, que l'étudiant doit justifier d'un « *diplôme national conférant le grade de licence dans un domaine compatible avec celui du diplôme national de master* ». **Autrement dit, la sélection à l'entrée du master est déjà possible : il suffit que les domaines de masters ne correspondent pas aux domaines de licences, et que le Conseil d'administration les juge incompatibles, ce qui autorise la sélection à l'entrée du master.**

Même si cette sélection est possible, elle est difficilement praticable, notamment pour les étudiants qui veulent continuer en master dans la même université : cela reviendrait en effet à créer des domaines de licences qui n'auraient pas de prolongement au niveau master. Difficilement justifiable d'un point de vue pédagogique ! En revanche, les décrets LMD ouvrent d'ors et déjà la porte à la sélection à l'entrée du master pour les étudiants changeant d'université : puisque les universités sont autonomes pour la définition des domaines de formation, elles peuvent très bien juger que leurs domaines ne sont pas compatibles avec ceux d'autres universités.

L'institutionnalisation de la sélection à l'entrée du master, comme suite logique des décrets LMD d'avril 2002

¹⁸ "The Diploma supplement is not being issued" (p. 32)

¹⁹ "The Diploma supplement – if issued – is either not issued to all graduates, not automatically, not free of charge or not in a widely spoken European language" (p. 32)

²⁰ L'Unef plaide pour la création d'un « parlement étudiant », ce qui, pense-t-elle permettrait de rendre plus présentable, plus « démocratiques », sa collaboration avec les institutions européennes.

²¹ <http://www.cpu.fr/Telecharger/Publi/TexteAccesMaster.pdf>

Dans le texte adopté le 26 mai, la CPU pousse le gouvernement à officialiser et à généraliser la sélection à l'entrée du master, quoique de façon très hypocrite : la CPU plaide pour la « *mise en place d'une orientation dirigée des étudiants pour l'inscription en master* ». Même si la CPU n'ose pas employer le mot tabou de « *sélection* », c'est bien, comme nous allons de voir, de sélection à l'entrée dont il s'agit. **Des étudiants titulaires d'une licence pourraient être contraints d'arrêter leurs études.**

La CPU affirme – à juste titre – que l'esprit de réforme LMD plaide pour la mise en place de la sélection à l'entrée du master, et non à la fin de la 1^{ère} année de master : « *la coupure instituée au milieu des 120 crédits d'un master est antinomique à la notion même de diplôme qu'est le master, à l'instar de la licence. Tout étudiant intégrant une formation de master revendiquera très légitimement le droit de pouvoir aller jusqu'au terme de la formation dès lors qu'il aura atteint le niveau requis par semestre ou à la fin des deux premiers semestres* ».

En effet, aujourd'hui, les étudiants qui valident leur 1^{ère} année de master, et ne sont pas autorisés à s'inscrire en 2^{ème} année de master (équivalent des actuels DEA et DESS), ressortent de l'université avec une « maîtrise » qui ne vaut plus rien sur le marché du travail. En effet, seuls le bac, la licence (Bac +3), le master (Bac +5), le doctorat (Bac +8) sont reconnus comme « grades universitaires » (reconnaissance d'ailleurs toute relative car ce ne sont plus des diplômes nationaux, puisque chaque fac élabore ses propres diplômes avec la réforme LMD).

Ainsi, la sélection en cours de master est un non-sens dans le cadre du LMD. La CPU fait mine de le découvrir aujourd'hui, alors qu'il était évident que cela viendrait rapidement sur la table. Mais la bonne vieille tactique utilisée par les gouvernements a été de procéder par étapes, fac par fac, pour faire passer plus facilement la réforme, avec la collaboration des directions syndicales cogestionnaires. Maintenant que la 1^{ère} étape est (quasi) terminée, la CPU demande à ce qu'on passe à l'étape suivante : la sélection à l'entrée du master. La CPU indique qu'il faut « *revoir le mode d'accès au master et de poursuites d'études en son sein* ».

L'Université au service des patrons : faire de la licence un diplôme terminal et professionnalisée pour une masse importante d'étudiants

Si cette demande de sélection à l'entrée du master correspond à l'esprit du LMD, elle s'inscrit aussi totalement dans la logique de l'accord de Bologne (1999), entre les ministres de l'éducation des différents pays européens, qui a abouti à la réforme LMD de 2002. Un des objectifs principaux de Bologne était de **faire de la licence un diplôme terminal et professionnalisé pour une masse importante d'étudiants**, les privant ainsi du droit de continuer leurs études, car leurs années de formation supplémentaire ne seraient pas jugées économiquement rentables. C'est cet objectif qui est réaffirmé par la CPU.

La CPU fait l'analyse suivante : « *La France doit rééquilibrer la durée moyenne des études supérieures initiales (la plus forte dans les pays de l'OCDE) en faveur de celle des études tout au long de la vie (la plus faible dans l'OCDE). Une orientation dirigée à l'entrée du master doit s'accompagner d'une incitation forte à la reprise d'études après une licence, éventuellement dans le cadre d'une validation des acquis de l'expérience [VAE]* ». **Autrement dit, il faut, pour des raisons économiques, raccourcir la durée des formations initiales : les patrons considérant la poursuite des études pour une masse importante d'étudiants comme non rentable, les Universités doivent d'exécuter.** La CPU essaie de faire passer la pilule par la promotion de la formation tout au long de la vie : il s'agit d'un marché de dupes car soit il s'agira d'obtenir un master par simple validation des acquis de l'expérience (et donc sans reprise d'études et examens : il n'y a pas mieux pour casser la valeur d'un diplôme), soit il s'agira de reprendre des études quand les patrons auront besoin de travailleurs formés dans un domaine précis. **La formation tout au long de la vie est donc un formidable outil de déqualification et d'adaptation de la formation aux besoins des patrons.**

Par conséquent, « *chaque université devra donc mener une réflexion sur les flux de sortie pertinents pour chaque spécialité de master* ». Pour le dire clairement : **le droit de continuer des études ne dépendrait plus exclusivement de critères scolaires (avoir le niveau, c'est-à-dire une licence, pour continuer),**

mais dépendrait essentiellement de critères économiques extra-scolaires : c'est ces critères qui décideraient de la « pertinence » ou non de la poursuite d'études.

La 'dimension sociale' de la sélection à l'entrée du master : préparer l'étudiant à l'arrêt de ses études pour mieux faire passer la pilule

Qu'on se le dise : la CPU a du coeur. Il serait inhumain de mettre en place une sélection brutale à l'entrée du master. La CPU préférerait « mettre en place un système permettant à l'étudiant de faire un choix pertinent d'orientation dès sa première inscription en master ». Autrement dit, il s'agit de faire en sorte que les étudiants dont on ne veut pas en master choisissent par eux-mêmes, 'librement', d'arrêter leurs études.

La CPU explique : « *Il est de la responsabilité de toutes les universités de proposer des formations professionnelles de qualité et autorisant une réelle insertion dans le monde socio-économique, à tous les étudiants de licence dont le projet immédiat n'est pas d'entreprendre des études de master, ou dont les capacités ou motivations présentes ne leur permettent pas d'atteindre le niveau master. Les étudiants de licence doivent donc être accompagnés lors de leurs études de licence et préparés à un éventuel refus d'inscription en master* ». Ainsi, il s'agit d'orienter les étudiants dont on ne veut pas en master, dans les formations professionnelles, afin qu'ils décident par eux-mêmes (ou qu'ils ne vivent pas trop douloureusement) d'intégrer le marché du travail.

En outre, la CPU affirme qu'« *il est indispensable que toutes les universités mettent en place des unités d'enseignement permettant à chaque étudiant de construire progressivement son projet personnel et professionnel* ». A la place d'heures de cours, les étudiants condamnés seront encouragés à préparer un projet professionnel : **il s'agit d'inculquer la « positive attitude » afin que les étudiants se dirigent vers la sortie avec le sourire et sans ressentiment. C'est ce que la CPU appelle « la mise en place d'une orientation dirigée des étudiants pour l'inscription en master »**

II.2 : Vers la hausse et la décentralisation des frais d'inscription

Après la mise en place de la réforme ECTS-LMD, une nouvelle étape décisive se prépare avec la remise en cause de la fixation au niveau national des frais d'inscription à l'université, une attaque gravissime contre les droits étudiants qui se fait avec le soutien actif d'une grande partie des présidents d'universités et est téléguidée par la Commission européenne.

C'est très exactement le sens du dernier texte de la Commission européenne²² sur le processus de Bologne, initié en 2000, et visant à faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde* » d'ici 2010.

La Commission propose d'aller encore plus loin dans le démantèlement de l'Université publique. « *L'enseignement supérieur européen continue de s'appuyer presque exclusivement sur des moyens de financement publics* », **déplore la Commission**, tandis que les pays concurrents ont su diversifier leurs sources, en s'appuyant d'avantage sur les entreprises et les ménages. La Commission souffle aux États membres l'idée d'en faire autant et de « *diversifier les sources de financement (avec ou sans une contribution importante des étudiants)* ». **Sans être clairement écrite, la messe est donc dite : les droits d'inscription à l'université pourront être, si nécessaires, libéralisés.**

C'est une nouveauté, mais en aucun cas une surprise. En septembre 2003, déjà, un Conseil des ministres européens de l'Éducation évoquait lourdement le sujet. Luc Ferry, qui occupait alors cette fonction en France, y avait même plaidé la levée du « tabou des droits d'inscription ».

La CPU (Conférence des Présidents d'Université) revendique une hausse des droits d'inscription depuis déjà 4 ans, affirmant déjà le 19 avril 2004 : « *La CPU n'est pas hostile à une augmentation progressive modérée*

²² http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/comuniv2005_fr.pdf

des droits d'inscription, modulée par année d'études » et « Les diplômés professionnels et de troisième cycle peuvent justifier une augmentation plus significative »

Et en janvier, c'est un enseignant–chercheur de Paris I en économie, M. Gary-Bobo, qui publiait un article²³ **qui vantait les mérites d'une augmentation énorme des frais d'inscription (portés à 4500 € ... comme en Grande-Bretagne), assortie d'un système de prêts.** Bien sur, M. Gary-Bobo se revendique la « science économique » ... une « science » au service des projets de la Commission européenne et de la Conférence des présidents d'université qui font justement pression pour en finir avec « l'exception française » concernant les droits d'inscription.

En effet, si l'Hexagone reste encore accroché non pas à la gratuité de l'université, du moins à l'idée que ses coûts ne dépassent pas un seuil raisonnable, d'autres États ont franchi cette frontière. À la rentrée 2005, les étudiants anglais paieront ainsi entre 4 500 et 6 500 euros par an, selon leurs ressources et la cote de leur campus. L'Allemagne a adopté, elle, une mesure similaire qui permettra aux Länder (régions) de fixer les tarifs des facs, plafonnés toutefois à 1 000 euros le semestre. Dernier exemple, celui du Portugal, où les frais d'inscription sont passés de 6 euros en 1992 à 850 euros aujourd'hui. En portugais dans le texte, on parle de « *propinas* », qui signifie également pourboire. La sémantique, parfois, ne manque pas d'ironie.

²³ <http://team.univ-paris1.fr/teamerso/rgbobo/rgb.at.droits5b.pdf>