



Étudier (dans) une grande école française. À la croisée du modèle américain néolibéral et des valeurs éducatives du vieux continent

Olivier Marty

► To cite this version:

Olivier Marty. Étudier (dans) une grande école française. À la croisée du modèle américain néolibéral et des valeurs éducatives du vieux continent. Colloque international. Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada, CREN, Jun 2013, Nantes, France. halshs-00831524v2

HAL Id: halshs-00831524

<https://shs.hal.science/halshs-00831524v2>

Submitted on 20 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Texte original*.

Étudier (dans) une *grande école* française.

A la croisée du modèle nord-américain néolibéral et des valeurs éducatives du vieux continent

Olivier Marty

Olivier Marty, 78 rue Lepic, 75 018, Paris, France, Olivier.Marty@cnam.fr

Cette contribution étudie le néolibéralisme à trois niveaux : à l'échelle de l'individu dans un calcul microéconomique de capital humain pour évaluer le choix d'une formation, à l'échelle d'une école de commerce qui façonne les valeurs de ses étudiants qu'elle formate et enfin à l'échelle sociétale comme idéologie prônant la valeur de la liberté et ayant des répercussions sur les politiques éducatives dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Néolibéralisme – valeurs éducatives – grande école – curriculum

INTRODUCTION : MÉTHODOLOGIE ET RECUEIL DES DONNÉES EMPIRIQUES

Avant de produire un discours sur les valeurs éducatives et les risques du néolibéralisme, je tiens à préciser ma formation passée, le recueil des données et enfin la position actuelle qui déterminent ce discours – avec toutes les précautions qu'impose le « je méthodologique »¹.

¹ Jean Pierre Olivier de Sardan, 2000, « Le 'je' méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain » dans la *Revue Française de Sociologie*, volume 41, pp417-445. Disponible sur www.persee.fr. Cf. aussi l'Encyclopédie de la formation dirigée par Jean Marie Barbier pour son application au champ de la formation (entrée : « biographie et formation »). ; 2009, Puf-Demos

Après des études en sciences politiques, philosophie et sociologie, j'ai intégré le programme de « maitre » en sciences sociales à l'Ecole normale supérieure et l'Ecole des hautes études en sciences sociales, où je me suis spécialisé dans les méthodes d'observation participante. J'ai ensuite renoncé à l'allocation de recherche d'une thèse en sociologie pour m'engager dans un programme de grande école de commerce – tout en maintenant en parallèle et à titre de loisir mes activités doctorales. J'ai ainsi produit plusieurs documents d'observation participante, influencés par la psychologie sociale, dont un sur la vie des étudiants, se centrant sur les activités de groupe demandées par l'école². Après avoir obtenu le diplôme du programme grande école, j'ai finalement abandonné ma première thèse de loisir. J'ai alors travaillé dans un organisme de formation

² *Le projet Inter-Lang. Développement d'un site web : analyse d'un groupe de travail*, observation participante en grande école disponible sur <http://olivier.txt.voila.net/these/theseinterlang.htm>

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada* qui s'est tenu à Nantes du 5 au 7 juin 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Marty O. (2013). Étudier dans une *grande école* française, In *Actes du colloque " Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada "*. Nantes : 5-7 juin 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.

Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

professionnelle privé comme jeune cadre, tout en reprenant une deuxième thèse, en philosophie, sur la notion de valeur chez Nietzsche et dans la Grèce archaïque, thèse que j'ai soutenue en 2011.

Aujourd'hui je travaille dans un établissement public voué à l'enseignement à distance où j'exerce comme responsable de formation et chargé d'ingénierie de la formation. Je suis, en parallèle et à titre de loisir, chercheur en sciences de l'éducation affilié au Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers. Les recherches que je mène, en vue de l'habilitation à diriger les recherches, s'inscrivent dans l'axe 4 du laboratoire : « gestion et organisation de la formation ».

C'est dans cette dynamique que j'ai proposé une intervention autour de l'étude d'une grande école de commerce, ses valeurs éducatives et le risque néolibéral qu'elle présente. Selon la méthode développée par l'axe 4 du laboratoire auquel j'appartiens, je vais faire varier l'échelle d'analyse : d'abord le micro avec la présentation des valeurs déterminant le choix de l'école de commerce par un étudiant, puis le méso avec la description de la vie quotidienne de l'école de commerce où se fabriquent les valeurs de la jeune génération et enfin le macro où je soutiendrai que ce type d'école est révélateur d'une influence des valeurs éducatives du modèle néolibéral en France.

CADRE THÉORIQUE : NÉO-LIBÉRALISME ET VALEURS ÉDUCATIVES

Je vais à présent préciser les termes employés pour délimiter le périmètre de mon intervention. Par néolibéralisme, j'entendrais un courant de pensée qui a été forgé par l'Ecole de Chicago de l'après seconde guerre mondiale avec des penseurs comme Frédéric von Hayek³ (sa conception de l'intérêt général se ramenant aux fonctions régaliennes de l'Etat, comme j'ai tenté de le montrer dans un mémoire de fin d'études en institut d'études politiques⁴) ou encore Karl Polanyi⁵ qui décrit la grande transformation menant à la société de marché moderne.

Cette pensée nord-américaine a eu une influence considérable du fait de la puissance des Etats-Unis durant ces années-là et son influence sur les politiques publiques du monde entier. Elle est régulièrement dénoncée en France où le modèle de

l'Etat-Providence heurte de front le néolibéralisme. L'objet de ma contribution n'est pas de reprendre l'histoire de l'idée de marché de Pierre Rosanvallon⁶ ou celle du libéralisme de Pierre Manent⁷. Je veux simplement circonscrire le néolibéralisme à une définition opérationnelle pour cette présentation. Ainsi je retiendrai l'idée d'un intérêt général très réduit (et excluant l'éducation) et l'idée d'une société de marché (où tout est marchandise, y compris la connaissance qui devient un bien évaluable). Cette seconde idée de marché a été développée par Gary Becker avec la notion de capital humain : l'éducation peut être considérée au niveau individuel comme un bien à acquérir⁸, il s'agit d'investir en achetant maintenant ce qui sera utile plus tard.

Ainsi, le néolibéralisme est d'inspiration économique, avec son calcul raisonné et sa sommation des valeurs plurielles et qualitatives en une valeur monétaire unique, quantifiable et distribuable dans le temps. Ceci met-il en péril les valeurs éducatives ? Pour répondre à cette question une autre définition est nécessaire : qu'entend-ton par valeur éducative ? S'agit-il de la valeur qu'un individu, élève ou employeur, accorde à une formation ? des valeurs qu'un enseignant ou une école veulent transmettre à ses élèves ? de la valeur économique d'une politique publique en matière d'éducation ? La valeur professionnelle d'une formation (son utilité pour l'étudiant en terme d'employabilité) n'est pas la valeur des professionnels de cette formation (déterminée par le corps d'inspection en France) ni les valeurs professionnelles de la formation (qui est la déontologie du corps professoral et qui reprend les valeurs républicaines : liberté, égalité, fraternité, laïcité, gratuité,...). Dans tous les cas, la valeur éducative semble se ramener à un ensemble de qualités que mettent en avant des individus lorsqu'ils évoquent une formation.

Ces qualités varient selon l'échelle d'analyse que l'on adopte : micro, méso ou macro. L'objet de ma présentation sera donc d'étudier, tour à tour, ces trois niveaux d'analyse pour faire ressortir les valeurs éducatives qui lui sont propres et montrer en quoi le néolibéralisme et la logique du marchand de connaissance calculeur les met en péril.

1/ Microscopie des valeurs éducatives : pourquoi choisir une école de commerce

La première partie concerne les valeurs éducatives à l'échelle de l'individu, plus précisément celles qui

³ Hayek, FV., 1995, *Droit Législation et liberté*, PUF Quadrige, 3 tomes.

⁴ *L'intérêt général pour les ultralibéraux, de la pensée à la pratique* mémoire de philosophie politique soutenu en 1999 et disponible sur <http://olivier.txt.voila.net/memoiretout.htm>. La bibliographie de ce mémoire sert de référence à cette intervention orale pour ce qui concerne le néolibéralisme (que nous appelions alors ultralibéralisme)

⁵ Polanyi K, 2009, *La grande transformation*, Gallimard Tel

⁶ Rosanvallon Pierre, 1989, *Le libéralisme économique. Histoire de l'idée de marché*, Le seuil, Points Politique

⁷ Manent P., 1997, *Histoire intellectuelle du libéralisme*, Calman Levy

⁸ Becker Gary, 1994, *Human Capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, University of Chicago Press, page 21 en particulier pour les bénéfices non monétaires de l'investissement en capital humain, plus difficile à chiffrer.

motivent un étudiant entrant dans un curriculum donné. Je veux montrer que le choix d'un parcours de formation – en utilisant le « je » méthodologique – peut illustrer la théorie du capital humain. Ainsi la valeur de la connaissance pour la connaissance, comme bien culturel valable en soi, gratuite et accessible à tous, qui animait le jeune étudiant à l'Ecole normale supérieure, est venue se heurter à une vision marchande de la connaissance utile pour augmenter son employabilité sur le marché du travail, bien économique qui vaut comme investissement, payant et réservé à une élite⁹. Au moment du choix de passer d'un curriculum à un autre, une tension est apparue entre d'un côté une éducation à valeur identitaire (fils d'enseignant, étudiant dans une école formant des enseignants, travaillant aujourd'hui dans l'enseignement à distance) et de l'autre une éducation à valeur professionnelle (je refusais une bourse de thèse pour faire le pari de la réussite économique par l'investissement dans une école de commerce élitiste). Ces tensions montrent bien la contradiction possible entre valeurs identitaires et valeur professionnelle quand il existe un écart entre les différentes instances éducatrices : différentes écoles dans ce cas, différence ou concordance entre la famille et l'école dans le cas de la reproduction sociale des héritiers étudiée par Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron¹⁰. Ce même capital culturel accumulé par les individus dans la théorie de Bourdieu est une transposition française et plus holistique du capital humain des théoriciens néolibéraux nord-américains. Dans les deux cas il y a possibilité d'accumuler de la valeur incorporée et de la faire fructifier à un moment ultérieur. Au moment de choisir l'école de commerce, j'ai fait le calcul de renoncer à 45 000 € de bourse de thèse (coût d'opportunité) pour investir 15 000 € de frais d'inscription avec l'espoir de trouver, grâce à cette formation, un travail très rémunérateur qui me permettrait un bon retour sur investissement.

Ce calcul n'était pas solitaire et déraisonné puisque la grande école de commerce facilite l'emprunt des étudiants qui peuvent entrer en relation avec des banques intéressées par le financement des études pour fidéliser les cadres par la suite. La logique néolibérale de l'économisme à tout va et du calcul de la valeur ajoutée en capital humain de la formation est encouragé par l'école elle-même au moment de franchir le seuil pour l'intégrer. L'école de commerce accueille l'élève en consommateur averti qui vient pour acheter des connaissances et un diplôme qui lui seront utiles plus tard.

Dans ce cas-là il s'agit d'actualiser la valeur future de la formation (selon un calcul qui est enseigné dès la deuxième année du curriculum pour la valorisation des actifs financiers) pour évaluer son prix actuel selon les revenus futurs qu'elle permet d'anticiper. A

ce calcul financier simple, il convient de rajouter l'effet éducatif : en formatant les élèves, l'école transforme leurs valeurs et leur fait calculer la valeur différemment, valorisant telle ou telle activité qu'elle leur fait suivre (c'est ce que nous verrons dans la deuxième partie). L'école permet, qui plus est, d'atteindre des situations professionnelles qui, elles-mêmes, valorisent rétroactivement le cursus suivi pour y aboutir. Le calcul de la valeur d'une formation n'est donc pas simple, il prend en compte des projections temporelles dans le futur et des trajectoires qui le déforment rétroactivement.

Dans cette microscopie des valeurs éducatives, où je me suis érigé en étudiant-type faisant un calcul d'homo economicus, j'ai tenté de montrer que 1/ les valeurs éducatives sont plurielles, et qu'elles peuvent faire l'objet d'une contradiction selon les écoles et 2/ que l'école de commerce, par un calcul économique d'inspiration néolibérale, valorise la formation en termes monétaires et prenant en compte le temps. La grande école de commerce met en avant des valeurs financières et matérielles, elle pousse les étudiants à entrer dans la logique marchande de l'économie de la connaissance. Voyons à présent la fabrique au quotidien des valeurs au sein de l'école.

2/ La fabrique des valeurs en grande école

L'étude de la vie en école n'est pas une nouveauté. Les sociologues ont, dans les années 1980, étudié « l'effet établissement » que pouvait avoir une institution sur les résultats scolaires de ses élèves. Les approches qualitatives ne manquent pas non plus, développant l'ethnographie du peuple des enfants qu'appelait le philosophe Alain dans ses *Propos sur l'éducation*¹¹ du début du siècle précédent.

L'ensemble de ces méthodes ont été utilisées par la Cour des comptes très récemment puisque son rapport de 2013 sur le groupe d'écoles de commerce de Toulouse présente des données à la fois quantitatives et qualitatives. Ainsi les rapporteurs écrivent dans leur rapport que l'institution devra faire face à une concurrence accrue sur son segment du marché de la formation "du fait des regroupements en cours, ainsi que de l'arrivée prochaine, sur le marché de la formation en management, des universités auxquelles la loi relative aux libertés et responsabilités a reconnu une autonomie élargie et ouvert la possibilité de créer des écoles internes, susceptibles de venir s'ajouter à l'offre existante."¹². Ainsi l'institution nationale explique par cette concurrence la loi des classements des écoles dans les média grand public et la nécessité

¹¹ Alain, 1995, *Propos sur l'éducation*, PUF Grands textes

¹² Rapport de la Cour des comptes disponible sur <http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Group-e-Ecole-Superieure-de-Commerce-de-Toulouse-GESCT-Toulouse-Haute-Garonne-Rapport-d-observations-definitives>, consulté le 12 mars 2013

⁹ Cf. aussi la distinction entre se « former à » et se « former pour » selon Michel Fabre

¹⁰ Bourdieu P, Passeron JC, 1984, *Les héritiers*, Editions de Minuits, collection le Sens commun

d'indicateurs permettant de calculer leur performance en termes de valeur ajoutée pour les étudiants.

L'apport de mon approche est celle du double point de vue de l'étudiant sur la longue durée (quatre années) et du professionnel de la formation (responsable de programmes de formation depuis quatre ans) : c'est à la croisée de ces deux regards que se trouve le point d'observation que je propose. Dans la première partie j'ai montré l'appropriation du calcul financier néolibéral du capital humain lors du choix intégrer l'école. Dans cette seconde partie il va s'agir de détailler le marketing de la formation mis en œuvre par l'institution qui utilise les propres sciences appliquées qu'elle enseigne, et leur assimilation par les étudiants.

La bonne gestion scolaire du responsable administratif de toute institution éducative (« l'intendance ») est en effet poussée à son paroxysme et intégrée par tous dans l'école de commerce qui valorise un marketing de la formation. L'école se présente comme une marque de fabrique que les étudiants peuvent faire valoir sur le marché du travail (ils ont le label de l'école). Ce qui va de pair avec un logo, un slogan et une activité permanente pour valoriser la marque auprès des entreprises qui recrutent les étudiants (service de mise en relation pour des stages et l'insertion professionnelle) comme les instances d'accréditations internationales (associations d'écoles) ou nationales (présence dans les réunions ministérielles, à la conférence des grandes écoles,...). Tout événement associatif, sportif, culturel, se fait sous l'égide de cette marque qui a une forte valeur identitaire pour les étudiants – ils n'hésitent pas à arborer fièrement un vêtement où est inscrit le nom de l'école, à la mode américaine.

L'école offre toute une gamme de formations : programme grande école (le plus ancien et le plus prestigieux), programme école de commerce post-bac, programme de master internationaux, programme de MBA de type nord américain (réservé aux étudiants ayant déjà une expérience professionnelle) et programme Phd en partenariat avec un institut d'administration des entreprises. La cour des comptes a noté dans son rapport précité que la rentabilité de ces programmes, dans le cas qu'elle étudiait, était très varié : le programme grande école étant le plus sûr et finançant les tentatives éparpillées qui visent à se diversifier et à conquérir de nouveaux marchés, notamment à l'étranger.

Les étudiants ne s'y trompent pas : au sein de la même identité de marque, ils savent à quel programme ils appartiennent, par quel concours ils sont entrés, à quelle promotion et à quelle groupe de travail ils sont rattachés. Cette identité collective se vérifie par les dénominations courantes employées ainsi un « 2A AST2 » est un « élève de deuxième année du programme grande école entré par l'admission parallèle sur titre ». La langue vernaculaire est ainsi très précise sur cette question des programmes et différencie, en la hiérarchisant, la

communauté étudiante. Ceci se double par des rites de passage du type du séminaire d'intégration, des objets identificatoires comme des vêtements et les événements réguliers où les valeurs de l'école s'actualisent dans les comportements (les anciens imposant aux plus jeunes les valeurs de l'école, son éthos élitiste et son regard sur les métiers qui attendent les futurs diplômés).

L'école elle-même encourage la participation à la vie associative (les associations sont reconnues, hébergées dans les locaux et en partie financées par l'établissement) qui permet de mettre en pratique le management enseigné et de créer des réseaux vivants, source de force collective. Cette valeur du collectif est renforcée par le « travail en groupe » dans les salles de classe où les évaluations sont souvent basées sur des performances collectives à l'oral ou des cas pratiques à traiter en petit comité. Ainsi, là où l'on s'attendrait à ce qu'une école formant l'élite économique favorise les comportements individualistes, c'est souvent le travail d'équipe qui est mis en avant.

Les valeurs éducatives ne sont cependant pas si collectivistes que cela puisque, appartenant à plusieurs groupes de travail sans cesse en recomposition, l'élève apprend à s'intégrer et se désolidariser au gré des travaux collectifs, c'est-à-dire à vivre individuellement au sein de collectifs variés. La valeur éducative de la solidarité est donc toute relative dans ces programmes de formation.

Deux grandes valeurs éducatives sont portées par le corps professoral et sont censées être intégrées par les étudiants : l'internationalisme avec la prédominance de l'anglais et des séjours à l'étranger d'un côté, l'identification à un secteur d'activité ou un métier au fil des stages de l'autre. Les étudiants sont ainsi attachés à un métier (qui correspond à leur filière : RH, Marketing, Finance, Droit,... dans le secteur d'activité de leurs stages) plus qu'à un territoire (ils passent une partie de leur scolarité à l'étranger, sont sans cesse mêlés à des étudiants venus de tous horizons et la moitié des curricula sont en anglais).

La matière première des étudiants qui entrent dans l'école, souvent fils de cadres ou de profession libérales, est ainsi travaillée par le programme de formation pour sortir un produit standard, aux normes internationales. Les professeurs qui travaillent à la fabrique de ces valeurs sont eux-mêmes pris dans le jeu de la mondialisation : la *société disciplinaire*¹³ - des sciences humaines appliquées à l'économie¹³ - à laquelle ils appartiennent est d'origine américaine (débarquée en France après la deuxième guerre mondiale, selon la genèse décrite par Luc Boltanski¹⁴), favorise les publications en anglais, les

¹³ Ainsi le marketing peut être en partie pris comme une application de la psychologie (impulsion d'achat par exemple) et de la sociologie (styles de vie) à la vie économique

¹⁴ Boltanski Luc, 1982, *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Les éditions de Minuit

pousse à intervenir dans les quatre campus de l'école situés sur quatre continents différents, et met en avant un métier (qu'ils ont parfois exercé) selon qu'ils enseignent les ressources humaines ou encore le marketing. Quant à la *communauté de pratique*¹⁵ au sein de l'école, elle est constituée pour moitié d'un corps professoral étranger, souvent d'origine anglo-saxonne et enseignant en anglais.

Les valeurs éducatives françaises, comme l'attachement à un niveau de langue soutenu en français et le service du territoire national, sont donc mises à mal par ce qui pourrait être comparé à une usine fabriquant des futurs cadres prêts à évoluer sur un marché international – quoique souvent limité aux entreprises françaises s'étendant sur ce marché mondial. Les curricula portés par le corps professoral et les débouchés traditionnels de l'école placent ainsi les étudiants dans une logique en accord avec la société de marché du tout économique, d'inspiration néolibérale. L'éthos matérialiste qui prévaut est en accord avec la communication de l'école qui met en avant son origine dans le tissu industriel du nord de la France au début du 20^{ème} siècle et qui se targue de plusieurs campus dont un sous le soleil niçois, avec des locaux flambant neufs, et un autre à Singapour.

J'ai tenté de montrer dans cette seconde partie que la scolarisation dans une grande école de commerce française impliquait la formation à des valeurs qui pourraient relever du néolibéralisme (préparation à la société de marché mondiale, individualisme dans les collectifs, matérialisme). Cette formation est le fruit d'un travail collectif du corps professoral dans un projet d'établissement qui fait de l'école un « usine à cadres » dans le paysage éducatif français. Je voudrais terminer cette intervention en montrant qu'il est possible d'imaginer une intégration de cette logique néolibérale d'inspiration anglo-saxonne dans les valeurs éducatives traditionnelles du Vieux Continent.

3/ Macroanalyse : le néolibéralisme pourrait enrichir les valeurs éducatives

Le néolibéralisme est souvent décrié comme un danger pour les valeurs éducatives. En effet, la privatisation de l'enseignement (comme c'est le cas pour la très grande majorité des écoles de commerce française, selon le modèle anglo-saxon et avant-même les écrits du néolibéral Hayek) ne remet-il pas en cause l'Ecole gratuite et laïque de la troisième République ? Celle dont la gestation était présente dans les discours de Victor Hugo¹⁶ tenus devant l'Assemblée nationale et que l'on rattache historiquement à l'œuvre politique de Jules Ferry de

deux décennies postérieure ? Avant même cette école de la troisième République, est-ce que les idéaux révolutionnaires d'égalité et de fraternité ne sont pas trahis par une éducation payante ?

Je voudrais répondre à cela en notant à nouveau que l'autofinancement par emprunt est encouragé par ce type d'école (selon le modèle nord-américain), qu'il dispose de son système de bourses au mérite, et que les frais de scolarité ne représentent jamais que la moitié du coût de la vie étudiante (qui implique le logement et la nourriture, en plus du coût d'opportunité de ne pas travailler pendant les temps de formation – comme pour tout autre système éducatif). Ce système élitiste-là n'est pas plus inégalitaire que l'Université Impériale de Napoléon, que les autres grandes écoles françaises, pourtant gratuites voire rémunérées, étudiées par les sociologues et qui assoient leur légitimité sur la puissance publique orchestrant la reproduction des classes sociales. Plus loin encore dans le temps, l'éducation antique qui était réservée aux fils de nobles placés auprès d'un maître de philosophie pour développer leur arêté¹⁷ (ou excellence chez les Anciens) était sans doute bien plus inégalitaire qu'un système qui permet à chacun d'emprunter pour financer son éducation et développer son talent (pour reprendre le mot de la langue vernaculaire de grande école qui semble le mieux correspondre à arêté) et par là-même sa valeur professionnelle. La valeur de l'éducation n'est certes plus une donnée en soi (qui ne vaut que par le système culturel qui l'entoure) mais se crée en regard des bénéfices escomptés sur le marché professionnel – ce qui la rend plus égalitaire car ouverte à tous (selon les principes de l'Unesco) et non réservée à ceux qui n'ont pas à travailler et peuvent s'éduquer par loisir¹⁸. Les grandes écoles de commerce d'inspiration néolibérale ne semblent donc pas nuire à l'idéal égalitaire français.

Quant à la question de la fraternité, remise en cause par l'individualisme libéral, nous avons vu que les évaluations collectives, l'esprit de promotion et les nombreuses associations visent à développer des compétences sociales qui maintiennent cette valeur. C'est un individualisme qui est le fruit de la multi-appartenance sociale et donc de collectivismes pluriels. Le modèle néolibéral dont les écoles de commerce sont un exemple, dans ce cas, une conservation du communautarisme étudiant. Ainsi, cette autre valeur éducative universelle qu'est la convivialité (ou le vivre-ensemble, l'habilité à vivre en société) et qui se retrouve, chez les Modernes, dans les écrits de John Locke¹⁹ où il loue la tempérance, le respect et la douceur, est une valeur que l'on retrouve

¹⁵ Nous empruntons les termes « société disciplinaire » et « communauté de pratique » à l'ouvrage dirigé par Denis Bédard et Jean Pierre Béchard, *Innover dans l'enseignement supérieur*, PUF, collection Apprendre, 2009.

¹⁶ Hugo Victor, 2002, *Ecrits politiques*, Le livre de Poche, Classiques

¹⁷ Platon, 1999, *Le Médon*, G-F Flammarion [71e6-72b1]

¹⁸ Veblen T, 1979, *Théorie de la classe de loisir*, Gallimard Tel.

¹⁹ Locke J., 2007, *Quelques pensées sur l'éducation*, Vrin, Biblio Textes Philosophiques

dans l'esprit associatif à la racine même de l'école de commerce étudiée (sa forme juridique est une association) et de l'esprit associatif qu'elle promeut. La fraternité, paradoxalement, est encouragée par l'école de commerce que nombre de détracteurs taxent de néolibéralisme hyper-individualiste. Une école de commerce d'inspiration néolibérale ne nuit pas à la valeur d'égalité, conserve la valeur de fraternité. Innove-t-elle au point d'enrichir les valeurs éducatives françaises ? Le néolibéralisme se base sur la valeur fondamentale de la liberté individuelle²⁰, valeur qu'il hypertrophie. Ainsi chacun mène ses calculs pour optimiser sa situation selon un individualisme méthodologique qui le dissocie de toute réflexion holiste sur le bien être collectif. L'idée dominante, ou idéologie, est une extension de la main invisible d'Adam Smith : le marché régule spontanément les actions individuelles et les ajuste pour un optimum trouvé naturellement. L'ordre social n'est pas compris avec la métaphore d'un contrat-conscient et raisonné (comme le pensaient Hobbes, Rousseau ou plus récemment John Rawls) mais par l'image d'un marché autorégulé (courant libéral du 19ème siècle qui renaît durant la guerre froide pour théoriser la pratique nord-américaine s'opposant de front au collectivisme d'URSS). En France, droite et gauche se sont historiquement rangées d'un côté ou de l'autre de ces deux visions de la société. Aujourd'hui, nombre de politiques mêlent collectivisme public et marché autorégulé, et l'éducation n'y échappe pas : certes l'Etat à le monopole de la collation des grades (qu'il harmonise avec les autres pays Européen dans le processus de Bologne lancé à la Sorbonne en 1998) mais la loi LRU encourage la plus grandes autonomisation des universités et une partie de l'éducation tout au long de la vie est privée (la formation professionnelle continue, avec tous ses organismes de branche). Faut-il avoir confiance dans ce mouvement de libéralisation de l'éducation ? Il me semble qu'il enrichit notre offre de formation et les met en concurrence pour le meilleur. Parier sur cet enrichissement des valeurs éducatives par le néolibéralisme serait alors un risque à prendre.

Éléments de bibliographie

Alain, 1995, *Propos sur l'éducation*, PUF Grands textes
 Barbier J.M., Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J.C., 2009, *Encyclopédie de la formation*, PUF-Demos

²⁰ Ainsi dans notre mémoire de sciences politiques, nous avons employé le terme « ultralibéralisme » plutôt que « néolibéralisme », pour souligner non pas un renouveau du libéralisme du 19^{ème} siècle par la pensée des économistes modernes mais plutôt le caractère extrême de la liberté dans cette pensée politique.

Becker Gary, 1994, *Human Capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, University of Chicago Press
 Bédard D., Bécharde JP (dir), 2009, *Innover dans l'enseignement supérieur*, PUF, collection Apprendre
 Boltanski, L, 1982, *Les cadres, La formation d'un groupe social*, Les éditions de Minuit
 Bourdieu P., 1984, *Homo academicus*, Editions de Minuit, *Le sens commun*
 Bourdieu P., 1964, *Les héritiers*, Editions de Minuit, *Le sens commun*
 Rapport de la Cour des comptes sur le groupe des écoles de commerce de Toulouse, rapport disponible en ligne sur le site de la Cours des comptes, consulté le 12 mars 2013
 Fabre M., 1994, *Penser la formation*, Puf collection l'éducateur
 Hayek, F.V., 1995, *Droit Législation et liberté*, PUF Quadrige, 3 tomes.
 Hugo Victor, 2002, *Ecrits politiques*, Le livre de Poche, Classiques
 Locke J., 2007, *Quelques pensées sur l'éducation*, Vrin, Biblio Textes Philosophiques
 Manent P., 1997, *Histoire intellectuelle du libéralisme*, Calman Levy
 Marty O., 2004, *carne de terrain en école de commerce* sur <http://site.voila.fr/olivier.txt>
 Marty O., 1999, *L'intérêt général pour les ultralibéraux, de la pensée à la pratique, mémoire de philosophie politique soutenu en 1999 et disponible sur <http://olivier.txt.voila.net/memoiretout.htm>*. La bibliographie de ce mémoire sert de référence à cette intervention orale pour ce qui concerne le néolibéralisme (que nous appelions alors ultralibéralisme)
 Obin Jean Pierre, *Ethiques et déontologie des métiers de l'enseignement*, Conférence d'ouverture du colloque d'Education et devenir, 2002 parue dans *Les Cahiers d'Education et devenir* n° 2, 2003
 Olivier de Sardan JP., 2000, « Le 'je' méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain » dans la *Revue Française de Sociologie*, volume 41, pp417-445. Disponible sur www.persee.fr
 Platon, 1999, *Le Médon*, G-F Flammarion
 Polanyi K, 2009, *La grande transformation*, Gallimard Tel
 Reboul O., 2010, *La philosophie de l'éducation*, PUF, *Que sais-je ?*
 Rosanvallon Pierre, 1989, *Le libéralisme économique. Histoire de l'idée de marché*, Le seuil, Points Politique
 Snyders Georges, 1991, *Des élèves heureux... Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*, Editions EAP, Collection recherches et sciences de l'éducation
 Veblen T, 1979, *Théorie de la classe de loisir*, Gallimard Tel

