01 2012

Les racines africaines des luttes étudiantes aux Etats-Unis

Du mouvement d'occupation à la campagne contre la dette des étudiants

Silvia Federici

Traduit par Lise Pomier

C'est sur la place de la Liberté, où s'étaient regroupés les membres du mouvement Occupy Wall Street avant que leur campement ne soit brutalement démantelé par la police de New York, qu'a été lancée une campagne contre la dette des étudiants en novembre 2011 ; elle s'étend aujourd'hui aux autres régions des Etats-Unis et sans doute même au-delà de leurs frontières. Cette campagne est la dernière manifestation en date de plusieurs années de mobilisation étudiante à travers tout le pays, de la Californie à la côte Est, en même temps que des luttes similaires intervenaient en Amérique centrale et en Amérique latine, en Asie et plus récemment en Europe, pour s'opposer à la commercialisation de l'université, et à l'augmentation vertigineuse des frais de scolarité. Les analyses portant sur ce mouvement sont de plus en plus nombreuses, mais pour comprendre pleinement ses perspectives et ses motivations,

nous devons aussi les replacer dans le contexte d'un long cycle de luttes contre la restructuration néolibérale de l'économie mondiale et son corollaire, le démantèlement de l'enseignement public gratuit, qui a commencé en Afrique au milieu des années 1980 et n'a cessé ensuite de se répandre à travers le monde, comme le prouvent les récentes révoltes étudiantes en Grande-Bretagne et au Chili, entre autres.

Dans chacun de ces cas, l'enjeu allait bien au-delà d'une simple résistance à la « commercialisation du savoir ». Si les luttes des étudiants africains dans les années 1980 et 1990 étaient aussi virulentes, c'est que les étudiants prenaient conscience que les coupes drastiques dans les budgets universitaires, réclamées par les programmes d'ajustement structurel (PAS) de la Banque mondiale, marquaient la fin du « contrat social » qui définissait leur relation à l'Etat pendant la période postérieure à l'indépendance, et faisait de l'éducation la clé de l'avancement social et de la citoyenneté participative. Ils comprenaient aussi, surtout en entendant les dirigeants de la Banque mondiale affirmer que l'Afrique n'avait « pas besoin d'universités » (comme l'ont fait certains d'entre eux lors d' une réunion tenue à Harare, en 1986, en présence des vice-chanceliers des universités africaines), que derrière ces coupes se profilait le spectre d'une nouvelle division du travail au niveau international, visant à recoloniser les économies africaines et à dévaluer en conséquence l'apport des travailleurs africains.

A bien des égards, l'expérience africaine a marqué le début d'un processus appelé à affecter, en trois décennies, les systèmes éducatifs de toute la planète. C'est pourquoi il est opportun que nous en tirions les leçons.

Pour l'essentiel, selon les termes des PAS, les prêts de la Banque mondiale et du FMI destinés au remboursement de leurs dettes

extérieures ne seraient accordés aux gouvernements africains qu'à la condition expresse qu'ils cessent de financer l'enseignement universitaire[1]. Cette exigence a inversé la politique que les nations africaines avaient mise en place au moment de leur indépendance, lorsque l'expansion du système des universités était considérée par toutes les forces sociales comme la condition préalable du progrès économique et social (Carnoy & Samoff 1990). Dès le début des années 1980, rapport après rapport, les agences financières internationales comme la Banque mondiale ont condamné cette politique. C'était pourtant l'une des principales réussites postcoloniales des Etats africains, car en quelques décennies, en dépit des difficultés auxquelles devaient faire face les économies africaines, et selon un rythme qualifié par certains de « sans précédent » (Jahoda 1968:161), un système d'enseignement tertiaire a été créé, assurant la présence africaine sur la scène intellectuelle internationale dans tous les domaines.

Officiellement, cet « ajustement » des universités africaines était présenté comme un moyen d'instaurer une répartition plus équitable et plus efficace des ressources. Les responsables de la Banque mondiale ne cessaient de répéter que les fonds publics étaient alloués trop largement aux universités, au détriment de l'enseignement primaire, et que les nouvelles mesures n'influeraient pas sur le recrutement, parce que des mécanismes seraient mis en place (prêts et programmes de crédit) pour permettre aux étudiants de continuer leurs études grâce à des fonds privés. Introduire la notion de « partage des coûts » et de « participation financière des usagers » et rendre les étudiants responsables du financement de leurs études – prétendait-on – garantirait une meilleure sélection des étudiants et ferait en sorte que seules les personnes motivées brigueraient un diplôme universitaire.

Mais de tels arguments étaient fallacieux, car ils présupposaient une population prospère dotée de ressources financières disponibles, bien différente de celle de l'Afrique après les années 1980, où les effets combinés *des* programmes d'ajustement structurel avaient entraîné un chômage généralisé et placé les produits de première nécessité eux-mêmes – nourriture, logement, transport, soins de santé – hors de la portée de la majorité. Ce manque de considération pour la situation financière de la plupart des Africains était d'autant plus surprenant que les études de la Banque centrale dépeignaient l'Afrique comme un continent dont les ressources étaient « en déclin », où le premier devoir de la politique éducative était de ne pas faire naître des attentes (World Bank 1989). En effet, comment une population démunie et à peine capable de se nourrir aurait-elle pu trouver les fonds nécessaires pour payer l'encadrement universitaire, le logement, les repas, le transport, le matériel pédagogique, ou être en position d'obtenir des prêts bancaires ? *Beaucoup de parents avaient déjà du mal à assumer les frais de l'école élémentaire*. Au Ghana, "l'histoire de réussite" à cette époque de la Banque mondiale et du FMI, dans la foulée de l'ajustement structurel, les inscriptions dans les écoles élémentaires ont chuté pour la première fois depuis l'indépendance, malgré un coût modeste de 200 cedis, soit l'équivalent d'une journée de travail du salaire minimum.

Ce que cachait cette rhétorique de l'efficacité était d'une part une politique de retranchement fondée sur l'exclusion des étudiants à faibles revenus et la suppression de programmes éducatifs considérés comme peu profitables du point de vue des objectifs économiques à long terme des agences internationales et, d'autre part, la soumission aux lois du marché des systèmes universitaires qui, pour survivre, devaient ouvrir leurs portes au monde des affaires et à une foule d'ONG étrangères directement financées par

les gouvernements mêmes qui avaient imposé les coupes budgétaires réclamées par la Banque mondiale.

Ainsi, alors que les conséquences les plus visibles de la restructuration des universités africaines étaient un exode des cerveaux sans précédent et l'effondrement des infrastructures matérielles et pédagogiques (résidences universitaires bondées, manque de matériel pédagogique, salaires des personnels gelés en dessous du seuil de subsistance), les effets à long terme les plus importants ont été ce que certains qualifient de « studying under the link », le lien en question étant la dépendance envers des « donateurs », des agences, des ONG, des universités étrangères et d'abord et avant tout envers le monde des affaires – et d'autres de « savoir sur le marché »][2]. Dans les deux cas, inciter les départements et les programmes d'études à l'autofinancement a fait entrer les préoccupations commerciales et la concurrence au cœur même des universités, dressant les départements les uns contre les autres dans la course aux enseignements et programmes les plus rentables, transformant les professeurs en conseils en entreprise (souvent avec la collaboration de leurs étudiants), laissant les ONG et les agences internationales décider des programmes, fixer les curriculum et soutenir les différents départements selon leur bon vouloir.

Le résultat le plus immédiat de ces développements a été l'effondrement de la coopération intellectuelle essentielle à la vie académique.[3] Mais la dégradation matérielle et administrative des institutions africaines, et leur dépendance accrue envers le monde des affaires et les agences étrangères, ont aussi ouvert la voie à l'appropriation par des multinationales (les consortiums agricoles et les sociétés pharmaceutiques en particulier) des systèmes de savoir indigènes, et à la mise en place de règlementations sur la propriété intellectuelle. Les universités étaient de moins en moins en

situation d'examiner les opérations des sociétés étrangères et de s'y opposer. L'initiative « African Capacity Building » [construction des capacités] de la Banque mondiale, qui proposait la formation de centres régionaux directement sponsorisés et contrôlés par des « donateurs » extérieurs et chargés de préparer un corps de fonctionnaires – une mission naguère confiée à l'université (World Bank 1991), n'a pas manqué de contribuer à ce processus. Selon les termes de la Banque, le but de ces centres est de « capter l'élite » et de former des technocrates-économistes et des analystes politiques capables de s'identifier aux objectifs du capital international et de faire office de courroies de transmission entre le cercle de la finance internationale et les Etats africains. Comme on pouvait s'y attendre, et dans la mesure où les enseignants africains ont émigré en grand nombre, des personnels expatriés sont aujourd'hui employés dans toutes les sphères des systèmes éducatifs africains, avec des salaires bien supérieurs à ceux pour lesquels les professeurs africains se sont battus pendant si longtemps. De fait, selon le Programme des Nations unies pour le Développement, dans les années 1990, les pays africains recevaient davantage de « conseils » étrangers par habitant que tout autre continent. Par ailleurs « le FMI, les institutions financières multilatérales, les agences de l'ONU et les bailleurs de fonds bilatéraux sont profondément impliqués dans la formulation de [leur] politique économique » (PNUD/UNDP 1992: 40).

En résumé, la restructuration des systèmes d'enseignement africains entend faire en sorte que les Africains ne deviennent pas des producteurs de savoir autonomes et qu'ils n'aient pas la liberté de façonner leurs sociétés, mais au contraire qu'ils entrent dans un nouveau siècle politiquement et économiquement recolonisé. Le savoir académique a été restructuré en fonction des futurs besoins des économies africaines en matière de main-d'œuvre, dans un

contexte où celle-ci serait cantonnée à l'échelon le plus bas de la division internationale du travail, au sein d'une économie fondée principalement sur l'extraction des minerais et l'agriculture commerciale, ce qui signifie que les Africains sont supposés participer à l'économie mondiale essentiellement comme pourvoyeurs de main-d'œuvre bon marché.

Ce projet, toutefois, n'a pas été mis en place sans quelques remous. Dans les années 1980 et 1990, les luttes étudiantes se sont propagées à travers tout le continent africain, assorties en permanence de grèves et de manifestations contre l'entrée en vigueur des PAS. Cette opposition a été si efficace que la tentative initiale de la Banque mondiale de limiter le recrutement et de fermer plusieurs universités a échoué. Bien que le taux actuel d'inscription en Afrique soit de 5%, c'est-à-dire inférieur à celui que l'on peut noter dans tout le reste du monde, le nombre d'étudiants d'université double tous les cinq ans. D'une certaine façon, les bastonnades et les arrestations touchant les étudiants au cours des 25 dernières années n'ont pas réussi à briser le désir de la jeunesse africaine d'obtenir un diplôme d'enseignement supérieur, et d'utiliser à cette fin les ressources de l'université.[4]

Les luttes des universités américaines

Aux Etats-Unis comme en Afrique, les efforts réalisés au cours de la dernière décennie pour vider l'enseignement supérieur de sa substance doivent être replacés dans le contexte de la mondialisation économique. Les entreprises peuvent désormais recruter dans le monde entier. Ils peuvent faire de la précarité une condition d'emploi permanente et exiger une requalification constante, de sorte que l'enseignement devienne un processus sans fin, sur toute une vie, pour tenter de satisfaire aux exigences du

marché du travail. La crise financière s'ajoute à la crise universitaire, projetant dans l'organisation du travail des tendances qui placent les futurs travailleurs dans un état de subordination permanente et de dévaluation continue des connaissances acquises comme seule perspective d'avenir. Aujourd'hui, en ce sens, les étudiants combattent moins pour défendre l'enseignement public que pour modifier les rapports de force avec le capital et avec l'Etat, et reprendre dans une certaine mesure le contrôle de leur vie.[5] On pourrait ici faire un parallèle avec la révolte des jeunes et des travailleurs français contre la décision du gouvernement Sarkozy, en 2010, d'augmenter de deux ans la durée du temps de travail. Il n'est pas possible de comprendre la véhémente opposition suscitée par cette décision en se fondant uniquement sur les deux ans supplémentaires pendant lesquels les travailleurs devront attendre leur retraite. Très clairement, ce qui a fait descendre dans la rue des millions de personnes, c'est qu'elles ont pris conscience que le véritable enjeu était la perte de tout espoir dans l'avenir, et c'est bien la raison pour laquelle tant de jeunes gens sont montés à leur tour sur les barricades.

La même interprétation est ce qui rend l'actuel cycle de luttes étudiantes différent de ceux du passé, et lui donne une dimension anticapitaliste plus évidente. C'est ce qui explique, à mon avis, la circulation de l'idée de « communs » dans la rhétorique des mouvements étudiants au plan international. L'appel à des « communs de savoir » ne reflète pas seulement une résistance à la privatisation et à la commercialisation du savoir. Il traduit la certitude de plus en plus nette qu'une alternative au capitalisme et au marché doit être élaborée dès maintenant, parce que l'engagement dans un processus collectif de production de savoir n'est plus possible dans l'environnement universitaire actuel. Des frais de scolarité en hausse constante, des enseignements taillés

strictement à la mesure d'objectifs économiques étroits, des classes surchargées et des professeurs en situation précaire, débordés et sous-payés (tous les ingrédients de « l'ajustement » des universités africaines) – amènent à la détérioration du processus d'acquisition des connaissances, appelant à la création de formes alternatives de production du savoir, et d'espaces où elles pourraient s'organiser. Cela, peut-être, est la manière dont nous pourrions commencer à envisager la « politique d'occupation », autrement dit le moyen de prendre possession des espaces nécessaires à la création de nouveaux « communs ».

Je reviendrai un peu plus tard sur ce point. Pour le moment, j'aimerais souligner que ce qui motive les changements intervenus dans les universités ne tient pas seulement aux exigences induites par les nouvelles formes de production (l'informatisation, par exemple) mais, ce qui est plus important, aux défis que pose la « reproduction de la force de travail ». L'instauration des frais de scolarité et la transformation de l'enseignement en produit de consommation doivent être compris comme un processus de désinvestissement dans la reproduction de la main-d'œuvre, entamé à la fin des années 1970, avec l'abolition des admissions gratuites, en réponse aux révoltes des campus de la décennie précédente et du sursaut généralisé d'insubordination sociale, dont les jeunes étaient parmi les principaux protagonistes. Obliger les étudiants à payer pour leur éducation est en fait une rupture radicale avec la politique en vigueur dans la période consécutive à la Seconde Guerre mondiale, où l'investissement dans l'enseignement était considéré comme porteur de discipline sociale, de productivité accrue et (de la même façon que pour l'Afrique postcoloniale) comme une formation à la citoyenneté et à la démocratie. Comme nous l'avons dit, les mouvements étudiants qui se sont répandus comme une traînée de poudre à la fin des années 1960, en France et aux Etats-

Unis, pour contester le caractère autoritaire de la scolarisation, l'utilisation des universités à des fins militaires, et le « contrat de productivité » comme condition d'investissement dans l'enseignement, ont dissipé cette illusion. Obliger les étudiants à payer pour leur formation vise donc non seulement à discipliner le corps des étudiants et des futurs travailleurs accablés par le poids de la dette et des prêts, mais aussi à faire de l'enseignement une denrée et un moyen d'accumulation direct, et à transformer l'université en un site d'activités professionnelles immédiatement productives.

C'est dans ce contexte que les stratégies néolibérales que nous avons vues à l'œuvre en Afrique dans les années 1980 et 1990 sont désormais appliquées au « centre ». Toutefois, de même que ces stratégies ont partiellement échoué en Afrique, on peut à bon droit douter qu'elles puissent réussir aux Etats-Unis.

En Afrique, le principal motif des luttes étudiantes était de s'opposer au remboursement de la dette souveraine, imposé par les PAS. Aux Etats-Unis, en revanche, la cible est directement la dette individuelle accumulée par chaque étudiant pour pouvoir poursuivre ses études, et sa conséquence, le défaut de paiement, un phénomène qui n'a cessé de s'amplifier, en particulier dans les établissements dédiés au profit, où il atteint 11,6%.

Des discussions avec les étudiants laissent penser que la dette est un sujet à éviter, du moins dans l'immédiat. Beaucoup répugnent à aborder le sujet. Ce qui pèse sur eux, c'est l'infatigable propagande néolibérale, qui présente les études comme une affaire de responsabilité individuelle. Comme l'écrit Alan Collinge dans un livre intitulé Student Loan Scam (2009), beaucoup de jeunes gens ont honte d'admettre qu'ils ont failli au remboursement de leurs prêts étudiants. L'idée que l'enseignement gratuit (comme les retraites de la sécurité sociale) ne constitue plus un droit social fait

sournoisement son chemin dans la conscience des nouvelles générations, au moins sous forme d'intimidation, contribuant à freiner toute tentative pour faire de l'abolition de la dette un mouvement ouvert.

Pourtant, le réseau Edu-Factory, qui regroupe des étudiants et des professeurs d'université du monde entier, convaincus que les luttes universitaires sont aussi importantes à l'époque que nous vivons que les luttes ouvrières pouvaient l'être à la fin du XIXe siècle et au début du XXe, a eu raison de faire de la dette un point de ralliement pour les mouvements étudiants internationaux. L'opposition à la dette est d'une importance stratégique. Comme le fait remarquer Jeffrey Williams, la dette est un instrument puissant de discipline et de contrôle, et un moyen d'hypothéquer l'avenir (Williams 2009). La combattre, c'est revendiquer sa propre vie, et rompre avec un système de servitude consentie, qui projette une ombre démesurée sur l'existence des gens pour de nombreuses années à venir.

Comment construire un mouvement capable d'imposer la rémission de la dette étudiante, de restaurer l'enseignement public libre et (question tout aussi importante) qu'entendons-nous par « savoir », et quel savoir avons-nous besoin d'acquérir ? A mon sens, la réalisation de ces objectifs demandera une mobilisation de longue durée, impliquant la coopération de nombreux acteurs sociaux. Une étape majeure serait une campagne, dans le domaine de l'éducation, sur la nature de la dette comme instrument politique de la discipline, pour dissiper l'hypothèse de la responsabilité individuelle et démontrer sa dimension collective. Le moralisme qui pèse sur la question de l'endettement doit être exposé au grand jour. Obtenir un diplôme n'est pas un luxe mais une nécessité, dans un contexte où, depuis des années, l'instruction a été proclamée, au plus haut niveau des institutions, comme la ligne de faille entre la prospérité

et une existence livrée à la pauvreté et à la subordination. Mais si l'instruction – comme on ne cesse de nous le dire – est une condition sine qua non pour l'emploi futur, cela signifie que les employeurs en sont les bénéficiaires.

En partant de ce point de vue, la dette étudiante est une question dont devraient s'emparer les syndicats, et pas seulement les syndicats étudiants. Les professeurs aussi devraient rejoindre le mouvement d'abolition de la dette, car nous sommes désormais en première ligne : nous devons sauver les apparences et faire semblant de croire que, pour l'université, la formation culturelle est essentielle. Malgré cela, nous devons nous accommoder des exigences du profit, telles que les classes surchargées, l'éviscération de certains départements, les étudiants surmenés, forcés de mener de front deux ou trois petits boulots. La dette est aussi une revendication fédératrice, car c'est la condition de la classe ouvrière, à travers le monde entier. Cartes de crédit, emprunts immobiliers, échelonnement des frais médicaux : à travers le monde, depuis maintenant plusieurs décennies, la dette a vraiment devenue notre « commun » principal. Elle est donc en position de devenir un signifiant universel, et un terrain favorable à la recomposition de la main-d'œuvre mondiale.

Nous ne sommes qu'au début de ce processus. Un groupe organisé dans cet esprit autour de la dette, Occupy Student Debt Campaign (www.occcupystudentdebtcampaign.org), demande aux bénéficiaires d'un prêt étudiant de s'engager à ne pas payer leurs échéances une fois qu'un million de débiteurs en fasse autant. A ce jour, la campagne, à laquelle les professeurs peuvent également participer, concerne surtout l'état de New York, bien que nous espérions l'étendre à d'autres états dans les mois qui viennent. Dans l'intervalle, on peut s'attendre à ce que ce mouvement, s'il est suivi, n'entraîne une répression sévère, tout en sachant que cette

réaction pénalisera essentiellement les étudiants de couleur, ou ceux qui sont issus de communautés immigrées.

C'est une question à laquelle doit s'attaquer le mouvement étudiant. L'action de masse directe justifie d'une longue histoire aux Etats-Unis, malgré l'existence d'une machinerie institutionnelle de répression qui s'appuie sur la police, les tribunaux, le système carcéral et même la peine de mort. Le mouvement des droits civils et après lui, le mouvement Black Power, se sont retrouvés face à la police, avec ses lances à incendie et ses chiens, ils se sont heurtés au Ku Klux Klan et à la John Birch Society. Cependant, il faut mettre au jour les rapports de force différents qui concernent les diverses communautés lorsqu'elles sont confrontées aux autorités universitaires et à la police, et leur donner une dimension politique. Les décisions organisationnelles doivent prendre en compte tous ces facteurs, en gardant à l'esprit la grande diversité de situations dans lesquelles se trouvent placés les étudiants et les étudiantes. Outre les risques plus graves encourus par les gens de couleur, nous devons aussi prendre en compte, dans tous les types de mobilisation, ceux et celles qui ne peuvent pas se permettre d'être arrêtés, parce qu'ils ont des enfants à la maison, des familles qui dépendent de leur présence, ou qu'ils souffrent de maladies ou de handicaps qui leur interdisent de participer à certains types d'action. Ce sont des sujets de première importance dans un mouvement, et ils concernent tous les étudiants. La capacité à protéger ceux qui encourent les conséquences les plus graves et à moduler en conséquence les différents types d'initiatives permet de mesurer la force et le sérieux d'un mouvement, sans oublier que les luttes sont souvent fluides et mouvantes, et que ceux qui n'ont pas participé hier seront peut-être les premiers à « occuper » demain.

La situation n'est pas propre aux Etats-Unis. Aujourd'hui, dans le monde entier, des étudiants s'engagent dans des « occupations », pour donner à leurs protestations une plus grande visibilité. Ce n'est pas un hasard, sans doute, si les deux pays où a débuté le cycle actuel d'occupation, la Tunisie et l'Egypte, sont africains. Le défi désormais, je pense, est de développer une vision à long terme de ce que la lutte doit avoir comme résultat tangible, au-delà de l'abolition de la dette et du retour de l'enseignement public gratuit. Car en l'absence d'objectifs à long terme, ce qui occupe le devant de la scène dans certaines occupations d'université, c'est la glorification de la prise de risque.

Une question plus large est celle de la persistance du sexisme dans la politique radicale d'aujourd'hui (en Afrique, aux Etats-Unis et dans d'autres parties du monde). En effet, comme dans les années 1960, la politique radicale s'obstine à reproduire la division du travail en fonction du sexe, avec ses hiérarchies et ses mécanismes d'exclusion fondés sur le genre, plutôt que d'inverser la tendance. Certes, nous sommes dans une situation bien différente de celle que décrit Marge Piercy dans « The Grand Coolie Damn », qui retrace le rôle des femmes dans le mouvement pacifiste comme étant celui de « femmes au foyer politiques ». Mais le résultat obtenu est une situation d'égalité sur le papier, qui cache la dévaluation continue des activités de reproduction dans le contenu, les objectifs et les modalités du travail militant. Des questions cruciales comme la nécessité de s'occuper des enfants, les violences faites aux femmes par les hommes, la responsabilité plus grande des femmes en matière de travail reproductif, ce qui constitue le savoir et les conditions de sa production, ne sont pas encore entrées de plain pied dans le discours radical. Et c'est bien là le fondement matériel des attitudes sexistes.

Nous avons besoin d'un mouvement radical qui place systématiquement au centre de ses luttes l'éradication des inégalités sociales et des divisions entre la production et la reproduction, l'école et la maison, l'école et la communauté, inhérentes à la division capitaliste du travail. J'espère ne pas être taxée d'un biais de genre si je dis que c'est surtout aux femmes de faire en sorte qu'il en soit ainsi. La libération commence à la maison, lorsque les personnes mêmes qui sont opprimées prennent leur destinée en main. On ne peut guère s'attendre, du moins à court terme, à ce que le sexisme et le racisme soient remis en question par ceux qui en tirent profit, bien que les hommes ne soient pas exonérés de la responsabilité de s'opposer aux relations inéquitables. En d'autres termes, il serait vain d'espérer que, dans la mesure où nous sommes dans un cadre radical, les forces qui façonnent les rapports entre les hommes et les femmes dans la société en général n'auront pas de répercussion sur nos politiques. Malgré la nette augmentation du nombre d'étudiantes dans les amphis, les termes de la présence des femmes sur les campus et dans les groupes radicaux n'ont pas changé sur le plan qualitatif. Ce qui continue de prévaloir, c'est l'idéologie néolibérale de l'égalité des chances, qui valide les hiérarchies de genre et les hiérarchies racistes au nom du mérite, et valorise les qualités sociales rendues indispensables par la concurrence sur le marché du travail. Ce sont essentiellement les attributs traditionnels de la masculinité : autopromotion, agressivité, capacité à cacher sa vulnérabilité. Je ne dirai jamais assez que les politiques radicales ne peuvent pas réussir si nous ne parvenons pas à remettre en cause de telles attitudes au sein même de notre mouvement. L'heure est venue de revitaliser la vision de transformation globale que mettait en avant le féminisme, au moins dans sa phase radicale initiale, avant d'être muselé par un programme néolibéral/institutionnel. Cette fois-ci, cependant, nous devons lutter pour l'éradication non seulement des hiérarchies

fondées sur le genre, mais de tous les rapports de pouvoir inéquitables dans nos établissements d'enseignement, en redéfinissant par là-même ce qu'est le savoir, qui est producteur de savoir, et comment le travail intellectuel peut soutenir un combat pour la libération plutôt que fonctionner comme un instrument de division sociale.

Références bibliographiques :

Ousseina Alidou, George Caffentzis et Silvia Federici (sous la direction de) A Thousand Flowers. Social Struggles Against Structural Adjustment in African Universities, Trenton, NJ: Africa World Press, 2000.

Ousseina Alidou, George Caffentzis et Silvia Federici, "We No Go Sit Down: CAFA and the Struggle Against Structurally Adjusted Education in Africa," in: Leo Zeilig & Marcelle Dawson (sous la direction de), Journal of Higher Education in Africa, numéro spécial sur le militantisme étudiant en Afrique, Volume 6, N2&3, 2008, pp. 61–76.

George Caffentzis, "University Struggles at the End of the Edu-Deal", 10 avril 2010.

George Caffentzis, "Hoisting the Knowledge Bank on Its Own Petard: World Bank and the Double Crisis of African Universities," in: Edu-Factory Journal, Zero Issue, février 2010.

George Caffentzis et Silvia Federici, "Notes On the Edu-Factory and Cognitive Capitalism," in: the Edu-Factory Collective editor, Towards a Global Autonomous University. Cognitive Labor, the Production of Knowledge and Exodus from the Education Factory, New York: Autonomedia.

Martin Carnoy et Joel Samoff, Education and Social Transition in the Third World. Princeton: Princeton University Press, 1990.

Alan Michael Collinge, Student Loan Scam: The Most Oppressive Debt in U.S. History – and How We Can Fight Back, Boston: Beacon Press, 2009.

Silvia Federici, "The Debt Crisis, Africa, and the New Enclosures," in: Midnight Notes N.10, 1990. Repris in Midnight Notes Collective editor, Midnight Oil: Work, Energy, War. I973–1992, Brooklyn, New York, Autonomedia, 1992.

Silvia Federici, "Political Work with Women and as Women in the Present Conditions," (Entretien avec Maya Gonzalez et Caitlin Manning), Reclamations, Numéro 3 (décembre 2010), consultable en ligne sur reclamationsjournal.org/issue03_archive.html.

Gustav Jahoda, "Some Research Problems in African Education," Journal of Social Issues, vol. XXIV, 2, 1968 pp. 161–175.

Mahmood Mamdani, Scholar in the Marketplace. Dilemmas of Neo-Liberal Reform at Makerere University, 1989–2005, Kampala: Fountain Publishers, 2007.

Occupy Student Debt Campaign:
www.occupystudentdebtcampaign.org

Jeffrey Williams, "The Pedagogy of Debt," in: The Edu-Factory Collective (sous la direction de), Towards a Global Autonomous University: Cognitive Labor, The Production of Knowledge and Exodus from the Education Factory, New York: Autonomedia, 2009.

Banque mondiale, Sub-Saharan Africa: From Crisis to Sustainable Growth, World Bank: Washington, DC, 1989.

Banque mondiale, Africa Capacity Building Initiative: Towards Improved Policy Analysis and Development Management, World Bank: Washington DC, 1991

---

[1] L'accroissement de la dette était prétendument la conséquence du financement des programmes de développement. Sur ce sujet, voir Silvia Federici, "The Debt Crisis, Africa, and the New Enclosures." In Midnight Notes N.10, 1990. Repris in Midnight Notes Collective editor, Midnight Oil: Work, Energy, War. I973–1992. Brooklyn, New York, Autonomedia, 1992.

[2] Je fais ici allusion en particulier à Mahmood Mamdani, Scholar in the Marketplace. Dilemmas of Neo-Liberal Reform at Makerere University, 1989–2005 (Kampala: Fountain Publishers, 2007) l'une des meilleures sources disponibles sur les effets de la restructuration néolibérale dans les universités africaines.

[3] Mamdani parle dans ce contexte de la « balkanisation » des universités africaines, en d'autres termes de la désintégration croissante, provoquée par un niveau inégal de succès économique et par la réticence de départements et programmes plus prestigieux à partager leurs ressources avec le reste de l'université.

[4] Cette période de luttes entre 1985 et 1998 est analysée par Alidou, Caffentzis & Federici in A Thousand Flowers (Trenton,

NJ: Africa World Press, 2000). Sur le même sujet, voir aussi Alidou, Caffentzis & Federici, “We No Go Sit Down: CAFA and the Struggle Against Structurally Adjusted Education in Africa.” In Journal of Higher Education in Africa, numéro spécial sur le militantisme étudiant en Afrique, sous la direction de Leo Zeilig et Marcelle Dawson, Volume 6, N2&3, 2008, pp. 61–76.

[5] George Caffentzis, “University Struggles at the End of the Edu-Deal”, 10 avril 2010.