

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

178 | janvier-mars 2012

Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires
d'un pays à l'autre

CROCHÉ Sarah. *Le pilotage du processus de Bologne*

Louvain : Academia Bruylant, 2010, 390 p.

Frédéric Neyrat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3610>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2012

Pagination : 136-137

ISBN : 978-2-84788-372-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Frédéric Neyrat, « CROCHÉ Sarah. *Le pilotage du processus de Bologne* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 178 | janvier-mars 2012, mis en ligne le 21 septembre 2012, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3610>

CROCHÉ Sarah. *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain : Academia Bruylant, 2010, 390 p.

Dans le monde universitaire, Bologne est une référence incontournable. Cette université, l'une des plus anciennes dans le monde, a conservé tout son prestige. Mais Bologne est aussi reconnu désormais autrement : ce nom propre a fini par désigner le processus de construction de l'espace européen d'enseignement supérieur, et est en cela devenu presque un nom commun, pour et dans les universités européennes. Bologne a donc éclipsé la Sorbonne, et résume et subsume Prague, Berlin, Bergen, Budapest, Louvain, Vienne..., lieux où se sont tenues les conférences ultérieures pour organiser cette Europe des universités. L'ouvrage de Sarah Croché revient de façon opportune sur ce processus, sur sa genèse, sur ses inflexions en centrant l'analyse sur ceux qui en ont été, successivement, les acteurs. Il est issu d'une thèse de doctorat à double mention (sciences de l'éducation et science politique), préparée et soutenue en 2009 dans le cadre d'une cotutelle entre les Facultés universitaires catholiques de Mons et l'université Lumière-Lyon 2. Le matériau qui l'alimente est riche, constitué principalement de 50 entretiens avec un certain nombre de ceux qui ont participé au pilotage de ce processus (soit 42 personnes, puisque certains acteurs ont été réinterrogés). L'auteur s'appuie également sur les textes officiels produits par les différentes institutions européennes, soigneusement référencés en bibliographie. On pourra s'étonner de la qualification dont elle use à leur propos, celle de « traces ». Elle s'en justifie en introduction : « Les informations fournies par ces documents ont été considérées comme des traces, qu'il s'agissait de confirmer et, le cas échéant, d'interpréter » (p. 14). On comprend l'idée qui consiste à mobiliser ces matériaux comme supports dans les entretiens. On saisit aussi la volonté, implicite, d'échapper à l'analyse plate de discours. Il reste que la qualification de « traces » peut paraître ici curieuse, rapportée qu'elle est à cette littérature grise, parce qu'officielle. L'approche du processus de Bologne que Sarah Croché propose est sociohistorique : elle est fondée sur l'analyse de ses étapes, de façon chronologique, puisque de conférence en conférence, de la Sorbonne (1998) à Vienne (2010). L'auteur revient aussi sur ses prémices (et c'est là que le terme de « traces » pourrait prendre tout son sens) lorsque l'on constate que, dès les années cinquante, l'idée d'une Europe universitaire était déjà en germe.

Venons-en à la thèse de la thèse, et donc de cet ouvrage : c'est la Commission européenne qui pilote désormais le processus de Bologne, qu'elle n'a pourtant pas amorcé, et qui dépassait largement le champ de ses compétences, statutaires et territoriales. On se souvient en effet que le processus de Bologne est formellement lancé en 1998, sous les ors de la Sorbonne (l'occasion trouvée étant la célébration de son huit centième anniversaire), à l'initiative de Claude Allègre,

alors ministre français de l'Éducation nationale, dans un cadre inter-gouvernemental restreint, puisque avec ses seuls homologues anglais, allemand et italien : la déclaration finale insistait sur les « abondantes perspectives positives » d'un « espace européen ouvert de l'enseignement supérieur », et la nécessité à cette fin d'« harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur ». On retrouve ici aussi les propositions du rapport Attali, publié à la même époque. Mais, dès la conférence de Prague en 2001, la Commission européenne semble avoir repris la main, ou pour reprendre le vocabulaire de Sarah Croché, être devenue le « macroacteur » (p. 164 et suivantes) de ce processus. La thèse du pilotage par la Commission européenne du processus de Bologne n'est pas propre à l'auteur, et ne suscitera pas l'étonnement de ceux qui s'intéressent aux questions universitaires. En revanche, elle est ici particulièrement bien étayée : on saisit mieux notamment le moment où le rapport des forces évolue en faveur de la Commission et les ressources qu'elle est parvenue à mobiliser.

Sous ce rapport, le premier chapitre de l'ouvrage, intitulé un peu platement « L'enseignement supérieur en Europe de 1950 à 1998 », est extrêmement intéressant en ce qu'il montre qu'alors même que les traités n'avaient pas reconnu à l'Union européenne naissante de compétences en matière d'éducation, mais seulement en matière de formation professionnelle, la Commission s'est, dès le départ, préoccupée de l'enseignement supérieur, inspirée qu'elle était sans doute par les théories du capital humain, et la relation établie entre enseignement supérieur et croissance. C'est à partir des années soixante-dix que l'intervention de la Commission va devenir plus précise, en lien d'ailleurs avec la confédération des recteurs européens (CRE) – qui s'était distancée, nous dit l'auteur, du Conseil de l'Europe dès 1969 – et la Confédération des conférences de recteurs européens (CRUE). Ces deux structures, tellement proches par leurs sigles et leurs intitulés, se réuniront d'ailleurs pour fonder, en 2001, l'Association européenne des universités (EUA) dont Sarah Croché fait à juste titre un acteur majeur, la considérant comme le « centre de la toile » (p. 39 ; cette fusion n'est cependant pas clairement évoquée, et le sigle de l'EUA n'est également pas développé). Dans cette « toile », nombreuses sont les associations qui interviennent comme des lobbies et dont les liens sont dès lors parfois difficiles à démêler : la table ronde des industriels européens, l'ERT, en relation étroite avec la CRE, illustre cette complexité mais aussi les carences démocratiques de ce processus. C'est néanmoins avec l'appui de ces lobbies que la Commission européenne va progressivement s'attribuer la compétence que les traités ne lui avaient pas reconnue. Mais le fameux arrêt Gravier de la Cour de justice des communautés européennes (CJCE) va donner à la Commission européenne, dès 1985, une base légale à l'inclusion de l'enseignement supérieur dans

le champ de ses compétences, l'enseignement supérieur relevant finalement, par sa finalité (l'acquisition d'une qualification pour l'exercice d'une profession) selon le juge, de la formation professionnelle. Mais il est une autre impulsion, sur laquelle Sarah Croché n'insiste peut-être pas suffisamment. C'est celle de la relance de la construction européenne, symbolisée par l'Acte unique¹ : elle donne une légitimité nouvelle aux ambitions de la Commission pour l'éducation. Le lancement, en 1987, du programme Erasmus, et de cet autre euro que sont les ECTS, s'inscrit dans ce cadre. Cette promotion (et le financement associé) de la mobilité étudiante va constituer de la part de la Commission européenne une stratégie particulièrement habile. Comme le remarque Sarah Croché, cela a « donné du corps à l'idée d'enseignement supérieur européen » (p. 80), et incontestablement cela a permis, en en présentant les plus beaux atours, de populariser le projet d'harmonisation européenne.

Ce premier chapitre est donc essentiel pour la compréhension de ce qu'il advint finalement de la déclaration de la Sorbonne de 1998. Sur le long terme, c'est bien la Commission européenne qui pilote le processus, forte notamment de ses relais lobbyistes, de ses financements aussi (voir, p. 267, le montant des budgets des programmes européens Erasmus, Mundus, Tempus). La Sorbonne apparaît rétrospectivement comme une courte parenthèse au cours de laquelle les États (certains en tout cas, ou leurs représentants, à l'image de Claude Allègre dont Sarah Croché fait aussi un « macroacteur » en 1998) tentent de reprendre la main, en vain. L'habileté de la Commission européenne a été d'intégrer le processus de Bologne dans un cadre plus large, celui de la stratégie de Lisbonne, assignant dès lors à l'harmonisation de l'enseignement européen des objectifs économiques et incluant aussi l'Espace européen d'enseignement supérieur dans l'Espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Dès lors, sa compétence et sa légitimité ne pouvaient plus être discutées.

Le déroulé des conférences que propose Sarah Croché, de 1999 à 2010, montre comment la Commission européenne s'est affranchie progressivement de ses alliés – et notamment de l'Association des universités européennes – pour devenir le seul pilote du processus de Bologne. La méthode ouverte de coordination (MOC), utilisée pour faire converger les politiques sociales dans le sens voulu par la Commission, sans heurter les susceptibilités des États (en cela méthode « douce »), sera aussi ici mise en œuvre, avec la même efficacité. Au terme du processus (mais 2010 en est-il vraiment le terme ?) l'Europe des universités apparaît très éloignée du projet présenté à la Sorbonne : « le processus de Bologne a rassemblé très rapidement un nombre impressionnant de pays et d'universités qui ont voulu se lancer dans la compétition, ce qui a contribué à l'accentuer »

(p. 354). Pour Sarah Croché, la Commission européenne serait affaiblie et « l'avenir de l'enseignement supérieur [apparaîtrait] dès lors très peu prévisible » (p. 356). Cette conclusion ne laisse pas de surprendre. Au titre des critiques, très mineures par rapport aux apports de cet ouvrage, appelé à notre sens à devenir un ouvrage de référence, on voudrait évoquer un manque et une excroissance. Le manque tient au fait que l'auteur n'explique pas suffisamment comment la Commission européenne a pu imposer une compétence territoriale aussi large, puisque s'exerçant sur 47 États. L'excroissance est théorique : la fécondité du modèle de l'ANT (*Actor Network Theory*), sous les auspices duquel se place l'auteur dès l'introduction et sur lequel elle conclut également n'apparaît pas immédiatement et cette sociologie de la traduction semble en réalité un peu plaquée, comme un exercice de style académique, peut-être lié à ce que l'ouvrage était d'abord une thèse.

Frédéric Neyrat
Université de Limoges, GRESCO

NOTE

1. L'Acte unique européen, adopté en février 1986, a rappelons-le relancé le processus de la construction européenne. Il fixait une échéance (1992) pour la réalisation du « grand marché ».

DRAELANTS Hugues & DUMAY Xavier. *L'identité des établissements scolaires*. Paris : PUF, 2011, 172 p.

L'approche actuelle de l'effet-établissement se centre prioritairement sur une définition économiciste : elle vise à mettre en évidence une valeur ajoutée en calculant la différence entre les résultats obtenus aux examens et les résultats attendus en fonction des caractéristiques des élèves scolarisés (âge, retard scolaire, profession des parents), ce qu'illustre par exemple la mise au point par la DEPP, au début des années quatre-vingt, des indicateurs de pilotage de l'enseignement secondaire (IPES-IVAL). Mais une autre piste d'investigation plus ethnographique, et partant plus qualitative, concerne l'amplitude de la diversité des établissements, c'est-à-dire leur type de recrutement, le style de direction, la cohésion des équipes pédagogiques, le « climat » qui leur est propre. C'est ce genre d'étude que l'ouvrage de Hugues Draelants et Xavier Dumay propose d'appréhender, non pas à travers l'exercice monographique qui viserait à produire une enquête en bonne et due forme, mais au prisme d'une réflexion théorique sur les outils notionnels utiles à l'appréhension intellectuelle de ces entités collectives que sont les établissements scolaires. Pour ce faire, un concept sert de fil rouge à la réflexion : l'« identité organisationnelle » permettra d'approcher à la