

# *Images de Bologne : un mât de cocagne dans un brouillard épais*

---

La déclaration de Bologne n'a pu susciter le ralliement massif des autorités académiques que parce que ses objectifs affichés sont suffisamment vagues et que les modalités concrètes de leur mise en œuvre ne sont pas définies. La compatibilité entre des systèmes très diversifiés ne pouvait que recueillir l'aval d'institutions qui doivent dorénavant attirer des « clients » européens et du Sud — ces derniers, du reste, n'ont pas eu voix au chapitre. Si le souci des autorités académiques était de se situer en bonne place dans la course, paradoxalement leur grand nombre risque de rendre ce souhait impraticable : seules des normes mécaniques pourront rencontrer la diversité des adhésions. Or Bologne est un test de la capacité collective à faire vivre l'utopie d'un enseignement « sans frontières » qui ne soit pas piloté par des techniciens.

---

*PAR JEAN-ÉMILE CHARLIER*

## DES FINS ET DES MOYENS

Sur la scène internationale, les textes qui recueillent une large adhésion se caractérisent presque nécessairement par la gamme large des significations contradictoires que leurs formulations peuvent supporter. Des impératifs politiques aisément compréhensibles commandent de conclure les réunions à haute visibilité médiatique par des déclarations signées par tous leurs participants, qui indiquent que le processus à l'intérieur duquel s'inscrivent les échanges se poursuit avec constance. Le pouvoir politique rappelle, par ces déclarations rituelles aux termes convenus, son essence traditionnelle : il trace à travers le temps des perspectives que les événements ne peuvent infléchir que de façon marginale. L'acte de dire a dès lors en soi plus de signification forte que ce qui est dit. La déclaration finale peut être inconsistante ou ne pas intéresser grand monde, peu importe tant qu'elle

existe, seule son absence deviendrait un évènement politique qui serait interprété comme le signe d'un désordre fondamental.

### *Qui serait contre la qualité ?*

Le texte produit au terme du sommet de Bologne, et paraphé par vingt-neuf ministres représentant autant de pays, n'échappe pas à cette règle qui veut que le degré de précision opérationnelle des termes d'une déclaration soit inversement proportionnel au nombre et à la variété de ses signataires. Les six objectifs qu'il énonce<sup>1</sup> forcent l'adhésion. Qui pourrait raisonnablement se dire adversaire d'une amélioration de la qualité de l'enseignement, qui pourrait préconiser l'opacité des systèmes, la mise en place de chicanes rendant les titres incomparables et incompatibles, qui aurait le front de s'opposer à la libre circulation des apprenants, c'est-à-dire à la mobilité étudiante ? Les termes dans lesquels les objectifs sont proclamés ne peuvent que les rendre unanimement désirables. La déclaration de Bologne, en cela, constitue un exemple remarquable de texte aseptisé, construit pour accepter des interprétations concurrentes et incompatibles, pour éviter toutes les questions qui fâchent ou pourraient fâcher et pour recueillir le soutien le plus large possible. Cette déclaration est moins le produit de la négociation entre les acteurs concrets qui se sont rencontrés à Bologne que la création des techniciens qui en ont peaufiné chacun des termes : le texte, qui a été approuvé et ensuite largement diffusé, a surpris certains participants au sommet de Bologne par son décalage très important par rapport aux échanges qu'il était censé refléter, mais comme il était susceptible, par ses formules atones, de susciter une large adhésion, personne n'a voulu s'y opposer. Sa genèse pour le moins trouble et suspecte n'a pas empêché que l'engagement pris à Bologne par les vingt-neuf pays signataires, même s'il n'avait guère de contenu concret, a donné une assise et une légitimité au projet de coordonner les systèmes éducatifs supérieurs qui y a été proclamé, au point que la déclaration qui en rend compte en termes prudents a suscité un processus dont la puissance n'a cessé de croître à mesure qu'il ralliait de nouveaux adeptes.

### *Désirer la fin, dénoncer les moyens*

Le processus de Bologne semble n'avoir pu progresser de façon très rapide que pour la même raison que celle qui a poussé les participants au sommet à accepter un texte dans lequel ils ne retrouvaient pas trace de leurs échanges : nul, parmi les acteurs qui en avaient la possibilité objective, n'a voulu (ou n'a accepté de) prendre la responsabilité historique de s'y opposer. Cette réticence se comprend parce que l'opposition à Bologne est particulièrement difficile à justifier, les problèmes que pose le processus concer-

<sup>1</sup> Adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables, adoption d'un système fondé sur deux cycles principaux, établissement d'un système de « crédits » pour favoriser la reconnaissance des périodes d'études à l'étranger et la validation des acquis professionnels, promotion de la mobilité, promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur.

ment moins les objectifs qu'il sert que les moyens qu'il mobilise pour les atteindre. Dans la déclaration, la question des moyens est bien logiquement absente, les termes dans lesquels les fins qu'elle poursuit sont énoncées les rendent incontestables. Le texte ne prête donc guère le flanc à la critique, c'est un catalogue d'intentions vertueuses dont la qualité ne pourra être mesurée qu'au moment de leur mise en actes. Critiquer la déclaration de Bologne est difficile aussi parce que ses fins sont éminemment désirables : la compatibilité des systèmes européens d'enseignement supérieur est un corollaire évident et une condition impérative de la libre circulation des travailleurs, ce qui a très longtemps été tu pour épargner les susceptibilités nationales. Le mérite d'avoir mis le dossier à l'agenda politique revient sans conteste à Claude Allègre, dont l'objectif crânement annoncé dès 1998 dans la déclaration de la Sorbonne était « d'harmoniser l'architecture des systèmes européens d'enseignement supérieur ». L'expression, par trop iconoclaste et explicite, n'a pas résisté aux sommets qui ont suivi cette rencontre de la Sorbonne où les ministres de l'Éducation de France, du Royaume-Uni, d'Allemagne et d'Italie avaient fait le pari d'affirmer que le moment était venu de mettre en place des procédures qui faciliteraient et accélèreraient la convergence des systèmes d'enseignement supérieur des pays européens. Sans évaluer la pertinence de ce qu'ils ont proposé comme lignes de convergence<sup>2</sup>, il faut reconnaître que tous les responsables institutionnels, les professeurs, les étudiants, les employeurs recrutant sur le marché international attendaient alors qu'une initiative soit prise, qui aiderait à rendre les diplômes, mais aussi les curriculums davantage compatibles. L'argument téléologique, qui affirme que la vertu des fins rachète le cynisme, voire le caractère inacceptable des moyens, a réduit bien des velléités d'opposition à Bologne, comme il a étouffé bien d'autres contestations à d'autres moments importants de la construction européenne<sup>3</sup>. Il a conduit nombre d'acteurs à soutenir et accompagner le processus de Bologne, non parce qu'ils le considéraient comme bien pensé, ni parce qu'ils adhèrent à la manière bien peu démocratique dont il a été mis en œuvre, ni même parce qu'ils estiment désirables ou supportables les effets secondaires qu'il va presque nécessairement engendrer, mais parce qu'il a représenté, à un moment historique donné, l'incitation potentiellement la plus stimulante qui ait été adressée aux responsables des institutions supérieures et universitaires localisées en Europe pour qu'ils s'accordent de façon rapide sur les manières pratiques d'intégrer en un seul système une multitude de structures qui se présentaient chacune comme le fruit d'une histoire singulière.

<sup>2</sup> L'esprit des décisions de Bologne se lit déjà dans la déclaration de la Sorbonne, plus exigeante que les textes qui l'ont suivie. Ses grands objectifs étaient le découpage des études supérieures en deux cycles, l'organisation de l'année académique en deux semestres, la généralisation du système E.C.T.S., l'imposition d'un semestre à l'étranger à tous les étudiants au cours de leur scolarité, le développement de diplômes conjoints.

<sup>3</sup> Pour ne reprendre qu'un exemple récent, l'introduction de l'euro a connu un schéma comparable. Mais comment les citoyens peuvent-ils à la fois dire leur souhait de disposer d'une monnaie commune et leur refus de la voir imposée sans concertation ? Comment, en d'autres termes, des citoyens peuvent-ils dire qu'ils ne sont pas prêts à obtenir à n'importe quel prix ce qu'ils souhaitent sans réserve ?

*Le processus s'impose parce qu'il n'est pas imposé*

Enfin, le processus de Bologne a été présenté d'une manière qui ne donnait aucune prise à l'antipathie ou au rejet. D'emblée, le ministre français déclarait que « personne n'est obligé de souscrire à cette déclaration. Il ne s'agit que d'un cadre de référence ». Le ministre italien ajoutait que cette déclaration de Bologne n'avait pas « vocation d'accomplir l'unification des systèmes universitaires européens ». Dans la foulée, il rappelait que « les universités sont autonomes ». Le processus a donc voulu explicitement affirmer qu'il n'était pas imposé par le dessus. Au moment où il a été présenté aux pays signataires, aucun d'eux n'était plus centralisé à un point tel que la décision aurait pu être prise par le centre pour ensuite se diffuser jusque dans les institutions. Même les pays de tradition très jacobine, et l'exemple de la France illustre parfaitement le propos, avaient accompli des phases décisives de leur déconcentration, ce qui habilitait les acteurs locaux à prendre la responsabilité de cautionner ou non les orientations suggérées par la déclaration de Bologne. Amené par des administrations centralisées, il y a fort à parier que le processus de Bologne aurait suscité une exceptionnelle levée de boucliers et que ce qu'il porte comme suggestions aurait été rejeté en bloc et de façon définitive par les diverses catégories d'acteurs. C'est bien parce qu'elles n'ont pas été imposées que les propositions de Bologne ont pu s'imposer: présentées aux responsables universitaires comme des atouts éventuels dans le vaste jeu de concurrence que tend à constituer l'enseignement européen et mondial, elles ont suscité un ralliement massif qui les équipe désormais d'une force coercitive à laquelle peu d'institutions pourraient encore tenter de se soustraire.

**AU-DELÀ DE LA VERTU DES FINS AVOUÉES**

Les intentions des promoteurs du processus restent difficiles à évaluer précisément: leurs objectifs affichés, justifiés par la vertu des finalités qu'ils servent, pourraient dissimuler des buts secondaires moins avouables. Quelques critiques, qui ne font qu'illustrer la nature des soupçons que le processus de Bologne suscite, peuvent être rappelées.

*Les « masters » continueront-ils à être financés par des fonds publics ?*

L'accusation a été fréquemment énoncée selon laquelle ce processus pourrait aboutir à un désengagement de l'État de l'enseignement supérieur, pour ce qui excède le « premier degré ». Il garderait la responsabilité d'offrir à chaque citoyen l'accès gratuit à des études menant à un diplôme supérieur professionnalisé (le « bachelor ») mais il renoncerait à subventionner les études de deuxième cycle (les « masters »). Les arguments pour défendre ce scénario sont d'une certaine robustesse. La concentration, sur le « bachelor », de tous les moyens publics disponibles pour l'enseignement supérieur pourrait être justifiée par la volonté d'y garantir la qualité de la formation et de l'encadrement. Pour d'aucuns, l'équité serait mieux servie par ce système qui fournirait à chacun les bases indispensables à son insertion sociale et profession-

nelle et laisserait financer les acquisitions supplémentaires de compétences par ceux (entreprises ou individus) qui en tireraient un bénéfice matériel. Le problème de redistribution inversée, qui se pose de manière indéniable dans nombre de diplômes spécialisés dont les titulaires ne sont recherchés que par des gammes étroites d'employeurs, s'en trouverait résolu.

### *Des garanties fragiles*

Si le débat n'est pas clos, la perspective d'une « marchandisation » des « masters » a été provisoirement écartée, l'option officiellement retenue aujourd'hui est celle d'un financement public des deux cycles. Cette option n'est toutefois affirmée qu'en des termes très généraux qui supportent, une fois encore, des interprétations concurrentes. Le communiqué de la conférence des ministres de l'Enseignement supérieur, qui s'est tenue à Prague, pour évaluer la progression du processus de Bologne, indique qu'ils « ont apporté leur soutien à l'idée que l'enseignement supérieur doit être tenu pour un bien public, relevant et continuant à relever de la responsabilité publique (réglementation, etc.) ». Les notions de responsabilité publique et de bien public, telles qu'elles sont mobilisées dans cette déclaration, sont problématiques. La logique de la réglementation publique se heurte aujourd'hui à celle de la certification, qui tend à la supplanter et à installer un mode de gouvernement où la mesure des résultats a plus d'importance que le contrôle des procédures et est utilisée pour faire évoluer ces procédures de façon continue. En faisant une référence explicite à la réglementation publique, la déclaration de Prague affirme une intention politique, mais elle ne fixe pas les modalités qui permettraient de la concrétiser. La réglementation politique cherche les formes nouvelles qui la rendraient davantage efficace et, à cette fin, explore de multiples voies dans lesquelles elle s'associe au privé ou accepte de s'y subordonner. Sans forcer le trait, il serait techniquement imaginable que la réglementation publique passe, par exemple, par la reconnaissance de dispositifs privés de certification : tous les établissements d'enseignement supérieur ayant obtenu un type donné de certification se verraient d'office habilités par la puissance publique à délivrer une certaine gamme de diplômes<sup>4</sup>. Bien naturellement, les certifications en question accorderaient plus d'importance à la satisfaction des usagers directs qu'au repérage des externalités ou, en d'autres termes, sacrifieraient aux critères de marché. Par ailleurs, affirmer que l'enseignement supérieur est un bien public ne signifie pas du tout qu'il soit interdit d'en faire payer l'accès ni qu'une très large variété d'opérateurs ne peut pas y intervenir. La protection accordée par la déclaration de Prague paraît donc particulièrement ténue : elle interdit une privatisation massive du supérieur européen, qui n'était de toute façon pas à l'agenda, elle ne peut par contre pas entraver la lente et progressive hybridation de cet enseignement, c'est-à-dire le brouillage des fron-

<sup>4</sup> Ce scénario n'a rien d'aberrant. Tous les organismes de formation certifiés « Q.For » sont automatiquement agréés par la Région wallonne dans le cadre des « chèques-formation ». L'agrément public, qui libère les financements publics eux aussi, est accordé dans ce cas au terme d'une procédure qui peut être totalement contrôlée et mise en œuvre par un opérateur privé.

tières entre les secteurs éducatifs public et privé. À en croire Vinokur<sup>5</sup>, c'est pourtant ce phénomène d'hybridation qui constitue l'évolution contemporaine la plus importante des systèmes éducatifs. La participation à la production d'éducation d'un grand nombre d'acteurs (familles, élèves, collectivités publiques, entreprises, associations, fondations, etc.) conduit à une mutation — ni organisée ni contrôlée — des rapports de pouvoir entre les parties, à un enchevêtrement complexe des structures qui rend les processus de décision particulièrement opaques. L'affirmation de la qualité de « bien public » de l'enseignement supérieur ne pourrait se révéler crédible, si on prolonge ce raisonnement, que si des normes contraignantes étaient édictées, qui fixeraient des limites aux hybridations.

### *Un scénario soutenu par l'O.C.D.E.*

Un dernier argument peut faire douter de la solidité de la protection que la déclaration de Prague assure à l'enseignement supérieur : la dimension professionnelle<sup>6</sup> donnée à tous les « bachelors » indique que ce niveau d'études marque un aboutissement que seuls ceux qui le souhaitent et en ont les moyens peuvent viser à dépasser. Des formules de prêts d'études sont fréquemment évoquées, qui permettraient à la fois de faire financer ces études par ceux qui en escomptent un avantage matériel et d'en garantir l'accès à tous ceux qui ont les compétences de les réussir et la certitude de pouvoir les valoriser sur le marché de l'emploi. L'O.C.D.E. est très nettement favorable à des politiques de ce genre, ses experts estiment qu'« en procédant simultanément à un relèvement des droits de scolarité et à un élargissement des dispositifs de prêts aux étudiants, on pourrait contribuer à la réalisation d'objectifs d'équité sans compromettre l'efficience<sup>7</sup> ». Une évolution qui irait dans ce sens ne pourrait pas être refusée au nom des principes affirmés dans la déclaration de Prague : l'enseignement supérieur continuerait d'être « tenu pour un bien public », « relevant de la responsabilité publique ».

### *Faire son marché avec les crédits*

La crainte de la privatisation de l'enseignement supérieur s'est également exprimée quand il est apparu que le système de « crédits » visait aussi à valider des acquis professionnels. Les premiers commentaires qui ont circulé à propos de la déclaration de la Sorbonne laissaient entendre que la « modularisation » de l'enseignement supérieur qu'elle introduisait serait maximale, que l'apprenant aurait la possibilité de construire son cursus sans aucune contrainte, c'est-à-dire, au sens le plus propre du terme, de « faire son marché » parmi les multiples offres de formation en usant de son discernement de consommateur critique capable de repérer les meilleures combi-

<sup>5</sup> Vinokur A., « Public, privé... hybride? », à paraître dans Actes du colloque Ares, *Public et privé: Éducation dans les pays du Sud*, Strasbourg, 23-24 mai 2002.

<sup>6</sup> La déclaration de Bologne est parfaitement explicite à ce sujet, puisqu'elle énonce que « les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché de l'emploi européen ».

<sup>7</sup> *Perspectives économiques de l'O.C.D.E.*, Paris, vol 2001-2, n° 70, décembre 2001.

naisons couts-bénéfices. Concrètement, il était prétendu qu'un étudiant pourrait se composer un programme associant des formations suivies sur le net, des stages effectués dans des entreprises, des séminaires auxquels il aurait assisté chez des opérateurs privés, l'ensemble devant ensuite être validé et déboucher sur un diplôme certifié par une institution d'enseignement supérieur. Cette perspective a elle aussi été provisoirement écartée : il revient aux institutions d'enseignement supérieur de juger de la pertinence et de la valeur des acquisitions effectuées ailleurs qu'en leur sein<sup>8</sup>. En cette matière également, les garanties sont cependant fragiles et provisoires, il est presque inéluctable que le débat doive connaître des prolongements. La mise en œuvre des principes du *Lifelong Learning* conduira vraisemblablement les institutions d'enseignement supérieur à faire preuve d'une grande souplesse ou à accepter que se mettent en place des systèmes de certification et de diplômes sur lesquels elles n'auront pas la haute main.

### *Entre le marteau de Bologne et l'enclume du Lifelong Learning*

Ces deux critiques, que des déclarations solennelles tendent à évacuer, ne peuvent que se conforter mutuellement dès lors qu'est repérée la proximité entre le processus de Bologne et le *Lifelong Learning*. C'est en 1998 que le Conseil de l'Europe a lancé son programme de travail « l'éducation tout au long de la vie au service de l'équité et de la cohésion sociale : nouveau défi pour l'enseignement supérieur ». Ce programme s'est achevé en 2001, année où l'Union européenne a produit son mémorandum sur le *Lifelong Learning* et où l'O.C.D.E. a publié un rapport détaillé sur le cout de l'éducation tout au long de la vie. La même année, le communiqué de la conférence des ministres de l'Enseignement supérieur qui s'est tenue à Prague affirmait « la nécessité de la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ». Ce fourmillement intellectuel autour de la formation continuée n'a pas concerné que les organisations supranationales ; il s'est également produit dans les universités belges et étrangères. En s'en tenant aux institutions de Belgique francophone, on peut remarquer que plusieurs d'entre elles, au cours de ces dernières années, ont restructuré leur service à l'environnement pour présenter aux entreprises des produits de formation mieux adaptés à leur demande. Il est vraisemblable que cet élément ferme la boucle. Les universités qui choisissent de se placer sur ce marché vont être incitées à faire certifier la qualité des formations qu'elles organisent pour les entreprises privées qui les financent<sup>9</sup>. La certification inscrit les formations dans une catégorie dont tous les produits sont attestés d'une qualité équivalente ou, au moins, d'une qualité atteignant le

<sup>8</sup> Si la déclaration de la Sorbonne invitait les gouvernements à agir « en encourageant tous les moyens de valider les connaissances acquises », la déclaration de Bologne ferme le jeu en signalant que « les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés ». La version anglaise est plus abrupte encore, et considère que les acquis feront l'objet de crédits « providing they are recognised by receiving Universities concerned ».

<sup>9</sup> Notamment parce que cette certification est le passage obligé pour pouvoir bénéficier des dispositifs publics de financement de la demande de formation continue.

niveau d'exigence attendu du client. La concurrence sur le marché de la formation est telle que les institutions, hautes écoles ou universités, n'y dicent pas leur loi et que les méthodes de certification qui y font autorité ont été mises au point par des organismes privés, reconnus ensuite par les pouvoirs publics. Il sera difficile aux institutions de refuser de valider, dans la perspective de la « modularisation » des études, les apprentissages opérés dans les formations certifiées qu'elles auront elles-mêmes organisées. Mais dès l'instant où ces formations pourront être prises en compte et constituer une part du programme de celui qui souhaite accéder au diplôme, il deviendra à peu près impossible de refuser de prendre en compte les autres formations conduites par des opérateurs privés bénéficiant de la même certification<sup>10</sup>. À ce moment, par le biais du *Lifelong Learning*, le risque sera grand de voir se réaliser les deux scénarios évoqués ci-dessus. D'une part, les opérateurs privés, y compris ceux qui ne délivrent que des formations strictement techniques, verront les compétences qu'ils préparent valorisées à l'intérieur de diplômes officiels. D'autre part, les institutions auront construit de leur propre initiative suffisamment de programmes avec des partenaires privés pour que les deuxièmes cycles puissent disparaître dans les formes qu'on leur connaît aujourd'hui. Le diplôme de « master » pourrait alors ne plus concerner que deux catégories de personnes, les étudiants initiaux particulièrement brillants, à qui des bourses ou, beaucoup plus vraisemblablement, des prêts pourraient être octroyés pour leur permettre de supporter le coût réel de leurs études et les professionnels ayant effectué, en milieu de travail ou en rapport étroit avec celui-ci, des apprentissages sous des formes diverses et pendant une période longue. Dans ce dernier cas, la diversité des formes d'acquisition des compétences pourrait être très valorisée, ce qui garantirait à l'entreprise une place significative dans la préparation et l'encadrement de ces futurs « maîtres ».

Les évolutions suggérées dans les lignes qui précèdent seraient très improbables si les autorités publiques au pilotage de l'enseignement disposaient des moyens matériels d'en contrôler les tendances centrifuges et d'y introduire des incitations fortes à participer à un projet clairement identifié. Tel n'est pas le cas ici et maintenant. Le risque est donc réel de constater bientôt que les moyens font défaut, qui permettraient de financer tant le « bachelors » que le « master ». Face à pareille alternative, le choix sera vraisemblablement de privilégier le premier cycle, dont l'accès est ouvert à tous, et d'abandonner le second aux impératifs et au financement du marché. L'équité y trouve son compte, le niveau d'études le plus fréquenté est celui qui mérite par priorité la bienveillance de la puissance publique<sup>11</sup>. La question laissée sans réponse est celle des effets de l'abandon, même partiel, d'un niveau d'études par l'État.

<sup>10</sup> Dès l'instant où c'est l'institution qui sollicite cette certification, elle demande à être placée dans la classe d'équivalence où se trouvent toutes les autres qui ont acquis ou acquerront cette certification. Elle perd donc le droit de se démarquer de ces autres et ne peut le récupérer qu'en réfutant la certification précédemment sollicitée.

<sup>11</sup> C'est du moins ce que nous répétons *ad nauseam* aux pays du Sud, par le biais des grands organismes financiers internationaux dont la Belgique fait partie.



*Et en plus, Bologne est bien loin du Sud...*

Les problèmes posés jusqu'ici ne concernent que la scène européenne. Mais la suspicion est grande également quand l'observateur constate que le processus de Bologne entend améliorer la visibilité du système d'enseignement supérieur européen sur la scène internationale et ce particulièrement pour les candidats étudiants des pays du Sud. La nature de l'objectif poursuivi est claire et explicitement exprimée. Il s'agit de développer l'attractivité de l'enseignement supérieur européen, afin de contrecarrer les initiatives prises par les universités de quelques grands pays anglophones du Nord, spontanément attractifs, qui multiplient les accords de franchise ou de sous-traitance avec des institutions locales et attirent dans leur orbite culturelle une part de l'intelligentsia qui échappe dès lors aux circuits traditionnels de la coopération et de la production d'élites. Le problème ne pouvait pas échapper à l'attention de la France, deuxième exportateur mondial d'enseignement supérieur et, à ce titre, premier pays européen concerné par la pression concurrentielle. L'objectif de faire pièce aux grands producteurs anglo-saxons de formation s'inscrit, au mieux, dans une logique commerciale et marchande, au pire dans le projet d'affirmer des liens privilégiés, voire exclusifs, avec les pays du Sud dont l'histoire s'est temporairement confondue avec celle de pays européens.

Ces liens ne sont toutefois pas nécessairement désintéressés. Le marché de l'emploi très qualifié des décennies à venir sera de plus en plus internationalisé et ne se laissera pas juguler par les mesures protectrices adoptées par l'Europe<sup>12</sup>. Dans cette perspective, il reste totalement stratégique, pour les pays du Nord, d'établir des connivences culturelles avec les viviers de compétences pointues qui peuvent se développer dans le Sud, de telle manière qu'il soit possible d'en attirer tous les éléments les plus brillants quand (ou si) la nécessité s'en fait sentir<sup>13</sup>. L'hypothèse d'une réforme intégrant la nécessité prochaine d'importer du Sud une main-d'œuvre surqualifiée peut paraître absurde, elle est pourtant confortée par deux constats. Le premier est celui de la mondialisation du marché de l'emploi des scientifiques de haut niveau, même si cette mondialisation est plus mythique que réelle en ce qu'elle ne concerne qu'une minorité d'individus et même si (voire parce que) les mouvements de personnes renforcent le tropisme des plus ambitieux vers les lieux les mieux équipés et les mieux financés qui leur donnent une chance de se distinguer et de se ranger parmi les meilleurs.

Le second, beaucoup plus brutal, est que les universités du Sud n'ont pas, à notre connaissance, été conviées aux discussions qui visent à faciliter le passage des étudiants du Sud au Nord. Pour le dire autrement, une réforme se

---

<sup>12</sup> Des exemples nombreux en sont disponibles. Quand l'Allemagne a un besoin pressant d'informaticiens, elle obtient sans difficulté l'autorisation de les recruter sur un marché débordant les frontières européennes. De la même façon, les universités et centres de recherche peuvent sans grande difficulté recruter hors des frontières communautaires si les compétences qu'ils cherchent à réunir sont reconnues rares.

<sup>13</sup> Selon le même principe qui conduit les États-Unis à recruter très massivement des professeurs et chercheurs asiatiques pour leurs facultés de sciences.

prépare dans le Nord, sur laquelle les informations ne sont pas disponibles dans le Sud, et au terme de laquelle les universités du Sud seront contraintes de revoir leur schéma d'études pour l'ajuster à celui qui se décide aujourd'hui en Europe. Ceci atteste que la volonté de rendre notre système éducatif plus compréhensible ne vise pas à offrir un meilleur service aux pays du Sud. Il n'est dès lors pas possible d'exclure l'hypothèse selon laquelle elle tend à prémunir le Nord contre des pénuries auxquelles il ne pourrait faire face avec ses seules forces.

## LA COURSE AU MÂT DE COCAGNE

Dans les pages qui précèdent, l'hypothèse a été présentée, selon laquelle c'est parce qu'il n'a pas été imposé que le processus de Bologne a pu s'imposer. La discussion avec des acteurs qui ont soutenu et soutiennent encore Bologne les fait entonner cette antienne: « On ne peut pas ne pas en être. » Chacun de ceux qui rejoignent la foule grossissante qui soutient le processus de Bologne active les mêmes arguments: « Bologne » va établir les structures où vont se discuter les équivalences, les conditions auxquelles les étudiants vont pouvoir circuler, « Bologne » va aboutir à classer les institutions, à leur reconnaître le droit de délivrer le diplôme de premier ou de deuxième cycle.

Là réside bien le paradoxe. La déclaration de la Sorbonne, au départ, est un formidable coup de poker, l'invitation à Bologne un superbe coup de bluff. L'une et l'autre auraient pu rester sans lendemain. Mais les autorités académiques ont suivi, ont accompagné l'événement avec empressement. Chacun s'est vraisemblablement dit qu'il plaçait habilement son institution en lui faisant rejoindre la tête du convoi: les premiers arrivés détermineront l'ordre de placement des autres. Les promoteurs du processus, ceux qui ont mission de le suivre et de l'analyser n'en sont pas revenus. Le 29 mai 2001, Guy Haug, conseiller principal de l'association de l'Université européenne, qui représente les universités du continent auprès des organisations internationales et qui, à ce titre, a participé à toutes les réunions préparatoires à Genève et Prague déclare au *Monde*: « Personne ne pensait que la convergence entre systèmes universitaires irait aussi loin en si peu de temps. » Dans son rapport, P. Lourtie ne dit pas autre chose quand il affirme que « les six objectifs arrêtés à Bologne pour la première décennie de ce siècle ont été plus largement acceptés par la communauté académique qu'on ne pouvait le prévoir en juin 1999<sup>14</sup> ».

L'image que suggère cet empressement est celle du mât de cocagne. Chacun tente d'y grimper avant et mieux que les autres pour aller en décrocher quelques friandises. L'image ne peut toutefois être poussée très loin. Les athlètes qui tentent de se hisser le long du mât de cocagne peuvent évaluer le nombre et l'habileté de ceux avec qui ils entrent en compétition. Ce qui suffit à en convaincre quelques-uns que leur place n'est pas là et qu'ils

<sup>14</sup> Lourtie P., *Promouvoir le processus de Bologne*, rapport aux ministres de l'enseignement supérieur des pays signataires, Prague, mai 2001.

seraient bien mieux inspirés de se diriger vers un autre exercice où la probabilité de se montrer excellents est plus grande. Rien de tel avec le mât de Bologne, où les compétiteurs ne peuvent distinguer le nombre et la qualité de ceux avec qui ils entrent en lutte. Ils s'agglutinent donc aveuglément, avec la conviction que tout autre comportement serait suicidaire.

La puissance qu'a acquise le processus de Bologne réside dans la convergence qu'il a suscitée. Beaucoup, parmi ceux qui s'y sont ralliés, l'ont fait avec la conviction qu'ils allaient pouvoir l'influencer de façon significative, le façonner en fonction de leurs projets institutionnels propres. Des déclarations publiques sont pleines d'affirmations, proférées de bonne foi, qui vont objectivement dans des sens totalement différents de celui de Bologne, qui prétendent jouer avec les objectifs qui y sont proclamés. Mais chaque institution qui s'est ralliée au processus en a augmenté la force centripète, dont on peut aujourd'hui penser qu'elle est devenue irrésistible sur le continent. Cette force tend à s'autonomiser et à échapper au contrôle des acteurs qui ont contribué à la faire naître. En d'autres termes, le nombre et la variété d'institutions qui ont affirmé qu'elles souhaitaient s'aligner sur les prescriptions de Bologne sont tels que seules des procédures techniques aveugles pourront bientôt leur être appliquées. Dès le moment où le traitement se sera standardisé et sera devenu anonyme, la probabilité, pour une institution particulière, voire pour un groupe d'institutions, de pouvoir infléchir les normes en sa faveur deviendra extrêmement faible : parce qu'elle aura été instituée propriété collective de tous les adhérents au processus de Bologne, la norme cessera d'être modifiable autrement qu'avec leur accord explicite.

Ceci signifie aussi que le contenu réel de Bologne n'est pas déterminé aujourd'hui. Les orientations sont claires, mais elles ne désignent qu'un paysage souhaité par tous, celui de la compatibilité entre les différents systèmes. Des groupes techniques multiples s'agitent et produisent les protocoles qu'ils entendent nous imposer demain. Il ne serait pas du tout difficile de résister à leur emprise : le discours technocratique ne se répand que là où plus aucune conviction ne subsiste et où le désirable ne se lit plus que dans l'image des pratiques des autres. En cela, Bologne est un test. Celui de notre capacité collective à faire vivre la prodigieuse utopie d'un système d'enseignement qui se rit des frontières des pays et des continents, sans en confier le pilotage à des normes abstraites qui seraient le fruit d'autre chose que de l'accord concret des hommes prêts à croire en cette prodigieuse utopie.

*Jean-Émile Charlier*

Jean-Émile Charlier est professeur de sociologie à la Fucam.