LAWN Martin & GREK Sotiria. *Europeanizing education: governing a new policy space*

Oxford : Symposium Books, 2012, 172 p.

Roser Cussó

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3838>

DOI : 10.4000/rfp.3838

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 138-140

ISBN : 978-2-84788-388-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Roser Cussó, « LAWN Martin & GREK Sotiria. *Europeanizing education: governing a new policy space* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 180 | juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 26 février 2013, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3838> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3838>

de près et à l'appui d'extraits d'entretien qui ne manquent pas de saveur – ne remet pas pour autant en cause, selon lui, la « demande d'institution » qui émane des adolescents, c'est-à-dire la « demande d'un cadre qui les aide, qui leur permette de grandir, de faire ce qu'on attend d'eux, de faire leur métier d'élève », d'un cadre qui les « contraint » autant qu'il les « libère ». Rendant acceptables et supportables les contraintes de l'internat, un « échange symbolique » s'opère entre adultes et adolescents, échange que le sociologue se propose de formaliser de la manière suivante : « Je veux bien travailler, mais placez-moi dans un cadre favorable. »

Le dernier chapitre, l'un des plus passionnants de l'ouvrage, traite, à travers l'étude de la sociabilité des internes, de la question de « la construction de l'identité » des adolescents. Étudiant la « sociabilité interne », la « vie collective » à l'internat, les divers modes de préservation du territoire du « moi » et la « circulation entre la famille et l'internat », Dominique Glasman montre en quoi l'internat est un possible « vecteur de maturation, de construction et de transformation de soi », une occasion, pour l'adolescent, « de se construire – à distance de ses parents – une façon de voir et de penser qui n'est pas exactement celle qu'ils lui ont léguée ».

L'ouvrage concilie écriture agréable et rigueur scientifique. L'auteur définit avec précision son objet de recherche, rend rigoureusement compte de la méthodologie employée, interroge sans détour les possibles biais d'enquête et administre toujours minutieusement la preuve de ce qu'il avance. C'est tout le travail du chercheur qui – pour le plus grand intérêt du lecteur – se donne ainsi à voir.

Il est relativement convenu, en sociologie de l'éducation, de dire que telle ou telle recherche a permis d'ouvrir une « boîte noire ». Ici, l'expression prend pourtant tout son sens : l'enquête conduite par Dominique Glasman nous donne accès à une « réalité » à propos de laquelle nous n'avions jusqu'ici que très peu de connaissances. En outre, l'ouvrage réussit le pari, à travers l'analyse de cette « réalité éducative marginale », de traiter tout au long des chapitres d'une question centrale : la construction de soi au moment de l'adolescence, entre sphère familiale et sphère institutionnelle. Par ailleurs, si les résultats sont moins surprenants sur les différenciations à l'œuvre dans les « usages sociaux » de l'internat, ils n'en sont pas moins utiles et nouveaux. L'une des grandes qualités de l'enquête est la variation des échelles d'analyse, qui permet au lecteur tout à la fois d'accéder à des éléments de contextualisation très large et de plonger littéralement au cœur de « la vie quotidienne à l'internat », dont les descriptions ethnographiques fourmillent de détails éclairants, par exemple les passages consacrés aux objets qui « font » du lien entre les internes (la « bouilloire », la « fourchette-à-douche », etc.).

Si de nombreux aspects des « usages sociaux » de l'internat sont traités dans cette étude, qui constitue à bien des égards une « somme », tous ne peuvent pas l'être avec autant de détails dans un simple ouvrage. Ainsi, s'il est souligné à plusieurs reprises que les parents, notamment ceux des catégories populaires, n'entretiennent pas un rapport simple et univoque à l'internat, craignant souvent de passer pour des parents « démissionnaires », l'ouvrage ne traite pas des moyens que ceux-ci mettent en œuvre pour tenter de continuer à contrôler la scolarité et la vie de leurs enfants, ni des modalités concrètes des relations qu'ils entretiennent avec l'institution « internat ». De même, l'étude s'intéresse peu au temps du week-end ou des petites vacances scolaires. L'analyse de ces brèches spatio-temporelles pourrait sans doute contribuer utilement à éclairer la dynamique de circulation des internes entre univers institutionnel et familial ainsi qu'à mettre en évidence les transformations identitaires à l'œuvre chez les adolescents.

Au final, si les résultats de recherche présentés dans cet ouvrage ne donnent bien évidemment pas à voir l'internat comme une « pension magique », ni même comme ayant des « vertus automatiques », il apparaît néanmoins pour l'auteur comme « une ressource potentiellement féconde qu'une action publique pourrait promouvoir », ce qui supposerait *a minima* de réduire l'inégalité de l'offre d'internat d'une région ou d'un département à l'autre, et que les pouvoirs publics en garantissent l'accès à toutes les familles qui le souhaiteraient. On peut néanmoins se demander si c'est en ce sens que s'est orientée l'action publique durant ces dernières années, cette action s'étant souvent avérée plus soucieuse d'« extraire », voire d'« exfiltrer » quelques élèves méritants de milieux populaires de leur environnement, considéré comme néfaste et largement responsable de l'échec scolaire, voire de la violence juvénile, que de faire usage de l'internat dans l'esprit démocratisant défendu par Dominique Glasman.

Séverine Kakpo

Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL

NOTES

- 1 « comme l'est, par exemple, l'École des Roches » précise Dominique Glasman.

LAWN Martin & GREK Sotiria. *Europeanizing education: governing a new policy space*. Oxford : Symposium Books, 2012, 172 p.

Cet ouvrage analyse l'origine de l'espace politique européen relatif à l'éducation ainsi que son évolution vers une activité en réseau et une comparaison chiffrée des pays

de plus en plus normative. Les indicateurs et le *benchmarking* définis au sein de l'Union européenne (UE) consolident l'idée d'un espace commun par l'évaluation et l'émulation des politiques et des systèmes éducatifs. La promotion des liens et des échanges entre les différents acteurs est le deuxième vecteur du renforcement de cet espace. Les deux rendent l'Europe gouvernable. Se conjuguent ainsi les mouvements transnationaux de personnes, d'idées et de pratiques (mouvements aux échelons local, étatique, supranational) et, plus largement, le poids des institutions internationales et de la mondialisation.

Les auteurs décrivent une première phase de préparation à l'eupéanisation de l'éducation par la mise en œuvre, depuis les années cinquante, de recherches et de statistiques communes au sein de l'UNESCO et d'autres organisations internationales et européennes. Ce n'est qu'à partir des années soixante-dix, et malgré le fait que les ministres évitaient de placer l'enseignement à l'ordre du jour de l'UE, que la volonté de donner une dimension européenne à l'éducation fait son chemin, culminant dans les années quatre-vingt-dix. Des programmes sont créés, s'appuyant sur les discours développés par la Commission européenne dans les années quatre-vingt. Par exemple, l'idée d'une citoyenneté européenne devait se refléter dans les *curricula* scolaires. La possibilité d'agir sur le domaine de l'enseignement par le biais des compétences européennes relatives à la formation professionnelle est également notée.

L'intégration européenne s'accélère dans les années quatre-vingt-dix suite à la chute du bloc socialiste et à la réunification de l'Allemagne. C'est dans ce contexte que le traité de Maastricht de 1992 introduit la coopération en matière d'éducation. Les auteurs interprètent ce processus comme dérivant du besoin, pour l'UE, d'un « mythe unificateur » (p. 44). L'éducation et la culture peuvent agir comme de puissants leviers d'eupéanisation en s'appuyant sur la création de réseaux (par exemple Erasmus) ou en cherchant à harmoniser des « éléments systémiques, en particulier les qualifications ». Dans l'ensemble, il est question d'accumuler des « bases pour un système commun d'éducation » (p. 46). Les interactions entre certaines associations d'enseignants, de présidents d'université ou du patronat (*stakeholders*) contribuent à construire la gouvernance européenne. Le caractère transnational de ces réseaux produirait une « identité commune » et une « gouvernance de réseau » (p. 54). Les auteurs prennent pour objet d'analyse l'*European educational research association* (EERA) dont Lawn a été secrétaire général par le passé. L'association est construite par la gouvernance européenne autant qu'elle construit cette dernière : « *Non-commercial associations [...] working in national systems of rapid change, and struggling to enter into a new form of cross-national association, found themselves in a policy space which demanded more of them* » (p. 57).

L'EERA a fini par réunir un grand nombre d'associations mais beaucoup de participants n'ont pas pu contribuer à la définition de l'espace européen de la recherche en éducation. L'association évolue vers une structure de « plateforme » de professionnels, à la fois chercheurs et experts. Les outils informatiques et Internet sont développés pour faciliter les échanges ainsi que les réunions et conférences.

Dans ce contexte la gouvernance est vue comme un nouveau paradigme « *representing a shift from hierarchy and state hierarchies, and referring to a set of institutions and actors that are drawn from, but also beyond, government* » (p. 66). Les réseaux seraient horizontaux, non-territoriaux et autogouvernés. L'expertise ponctuelle est devenue permanente et profondément intégrée dans l'espace politique européen. Elle est ici analysée à la lumière de ses objectifs et de son instrumentalisation mais aussi par sa capacité à agir comme un « *ideas broker* » (p. 75), permettant la circulation de certaines propositions entre les différents échelons de prise de décision.

Plateformes et réseaux sont complétés par la production d'indicateurs et l'usage du *benchmarking* en éducation à partir des années deux-mille. Cette évolution est d'abord interprétée comme une réponse à la mondialisation et aux besoins de données comparables (p. 83). Elle suppose surtout une deuxième vague politique pour l'UE, marquée par la stratégie de Lisbonne, la société de la connaissance et la méthode ouverte de coordination. Certains de ces instruments supranationaux font suite au processus intergouvernemental de Bologne. Dans l'ensemble, se met alors en place un processus de définition de standards et de comparaisons chiffrées soutenant les notions de qualité et d'efficacité de l'éducation. Ce processus marque la fin de l'eupéanisation par le partage de valeurs et d'une identité commune au profit de la promotion du « gouvernement par les nombres » (p. 98).

Les auteurs délivrent ensuite une analyse des données internationales de l'éducation et du rôle de l'OCDE. Les statistiques doivent aider à surmonter les limites imposées par la subsidiarité, par exemple, en dessinant des objectifs communs. L'UNESCO, l'OCDE, Eurostat¹ et Eurydice² collaborent dans ce sens. De nouveaux réseaux se développent, notamment à partir du personnel de l'UE qui gère les statistiques européennes et leur harmonisation. Fondée sur une approche économique du savoir, l'enquête PISA de l'OCDE influence, par la mesure des compétences et la production de classements, les réformes des systèmes d'éducation de certains pays européens. L'OCDE a ainsi introduit une nouvelle « logique de la mesure au cœur des politiques d'éducation en Europe » (p. 117). Les auteurs font appel à des entretiens, notamment au sein de la Commission européenne, pour rendre compte de l'impact de PISA dans la construction d'un espace européen de « compétitivité et

de cohésion sociale » (p. 118). PISA construit et articule de la norme et des principes : « la comparaison ne doit plus être considérée comme une méthode, mais comme une politique » (p. 120). Se référant aux acquis de la sociologie de la quantification, les auteurs montrent comment l'Europe tente ainsi de construire son « espace d'équivalence » par la statistique.

L'avant-dernier chapitre du livre nous introduit à ce qui peut sembler être le point culminant de ce processus, incarné par la *School self-évaluation* (SSE), instrument d'auto-évaluation de la performance des écoles développé d'abord en Écosse. Pour les auteurs, cet instrument entraîne également une rupture. La performance n'y est pas évaluée au regard d'indicateurs de résultats (taux de réussite) mais elle concerne l'ensemble du fonctionnement de l'école comme « organisation apprenante » (p. 135). Cet instrument est progressivement adopté en Europe, illustrant la circulation de pratiques. Pour les auteurs, « *rather than representing the potential for democratization of their knowledge or their governance, these forms closely resemble the networking practices, open communications and systems of global business, along with their increasing tendency to blur public and private distinctions. New data technologies and the promotion of learning organisation reflect the processes and instruments of knowledgeable/known capitalism* » (p. 148-149).

Trois commentaires majeurs peuvent être faits de cet ouvrage. D'abord, les auteurs articulent plusieurs facteurs et dimensions sans prendre parti pour une interprétation unifiée sous-tendant la construction de l'espace européen de l'éducation. L'analyse de réseaux est l'apport le plus marquant. Mais si la description de ce type de processus est précise, elle semble dépourvue de principes et de centre d'action clairement identifiables. Les évolutions décrites sont multiformes et symboliques, voire floues. L'usage du concept d'eupéanisation renvoie d'ailleurs, face à la vision d'une harmonisation par le haut, à l'idée d'une multiplicité d'activités et d'acteurs interagissant dans des processus parfois contradictoires. Ce concept est utilisé pour rendre compte à la fois de la convergence des systèmes éducatifs européens et du maintien de différences significatives en leur sein. Mais les auteurs, dans ce contexte, analysent relativement peu la direction prise par cette convergence. De même, les différences significatives dans l'accès aux réseaux et à la décision seraient à détailler davantage, notamment en ce qui concerne la marginalisation des syndicats.

Deuxièmement, comme il arrive souvent dans des travaux qui rendent compte de transformations larges, la « mondialisation » est peu historicisée. L'affirmation selon laquelle les frontières économiques des États deviennent poreuses n'est pas fondée sur une analyse généalogique des

instruments étatiques et internationaux qui ont rendu possible cette dérégulation. Dans ce sens, et en troisième lieu, le rôle des gouvernements dans l'évolution de l'UE nécessiterait également une analyse plus poussée, par exemple pour rendre compte du fait que, alors que ces gouvernements s'opposent dans un premier temps à l'eupéanisation de l'éducation, ils en viennent toutefois à approuver les facteurs de changement qui lui sont liés (traités, programmes statistiques...). La question de l'évitement, par la création de l'espace politique européen, de l'exercice des mécanismes démocratiques (bien au-delà des gouvernements) aurait pu, elle aussi, être plus approfondie. L'érosion des droits sociaux dans le domaine du travail ou de la santé ou le rapprochement de l'éducation vers l'emploi auraient pu être mis en avant pour illustrer la logique de la convergence citée plus haut, introduisant des réformes sociales et éducatives. Politiquement sensible, le domaine social est plus facilement réformable par la méthode statistique que par la voie législative. Cela pourrait aider à comprendre le lien possible entre le développement des statistiques plus normatives à partir des années quatre-vingt-dix et deux-mille et une libéralisation économique freinée par ce que ses promoteurs nomment la « rigidité » des droits sociaux.

En bref, ce livre permet une vision large de la construction de l'espace européen de l'éducation, évitant les interprétations univoques et dévoilant des processus difficiles à saisir, notamment ceux dérivant des réseaux. Il donne à la question statistique un rôle central et non seulement d'accompagnateur des réformes. Mais l'analyse de ces dernières aurait sans doute gagné à ce que soit mieux mise en lumière leur logique d'ensemble, alors que c'est la dimension performative et mouvante du changement qui semble privilégiée par les auteurs.

Roser Cussó

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

NOTES

- 1 Voir en ligne : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
- 2 Voir en ligne : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_fr.php

PALHETA Ugo. *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF, 2012, 354 p.

Cet ouvrage d'Ugo Palheta s'intéresse à un segment peu exploré de l'enseignement, celui des lycées professionnels.