

Comprendre et Agir

**La grande mutation**  
**Néolibéraliste et éducation en Europe**

**Isabelle Bruno, Pierre Clément, Christian Laval**

## Les auteurs

Isabelle Bruno est diplômée de l'IEP de Paris, maître de conférences en science politique à l'Université Lille 2 et chercheuse au Centre d'études et de recherches administratives, politiques et sociales (CERAPS). Elle est l'auteure de *À vos marques, prêts... cherchez! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Le Croquant, 2008.

Pierre Clément est diplômé de l'IEP de Paris, chargé de cours à l'université de Picardie, chercheur en sociologie au Centre universitaire de recherches sur l'action publique et le politique (CNRS/université de Picardie).

Christian Laval est agrégé de sciences sociales, chercheur en sociologie au Sophiapol (Paris Ouest-Nanterre) et chercheur associé à l'Institut de recherches de la FSU. Il vient de publier avec Pierre Dardot, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale* (La Découverte, 2009) et il a co-dirigé avec Roland Gori et Barbara Cassin, *L'appel des appels. L'insurrection des consciences* (Fayard, 2009).

---

© Institut de recherches de la FSU & Éditions Syllepse, 2010  
ISBN : 978-2-84950-269-3

Éditions Syllepse  
69 rue des Rigoles, 75020 Paris  
edition@syllepse.net  
www.syllepse.net

Institut de recherches de la FSU  
104 rue Romain Rolland, 93260 Les Lilas  
institut@institut.fsu.fr  
www.institut.fr

## Table des matières

<i>Introduction. Une révolution de l'éducation en Europe</i>	9
<i>Chapitre 1. La naissance du nouveau modèle éducatif en Europe</i>	5
<i>Chapitre 2. Le paradigme européen de la connaissance</i>	33
<i>Chapitre 3. Les traités européens et l'éducation</i>	49
<i>Chapitre 4. La stratégie de Lisbonne</i>	59
<i>Chapitre 5. La réforme des universités dans la stratégie de Lisbonne</i>	85
<i>Chapitre 6. De la stratégie de Lisbonne aux politiques nationales</i>	103
<i>Conclusion. Rien n'est joué</i>	123

## **Remerciements**

Évelyne Bechtold-Rognon, Gérard Blancheteau,  
François Bouillon, Michel Deschamps, Guy Dreux, Jackie Viel

## Introduction

# Une révolution de l'éducation en Europe

« Toute politique implique quelque idée de l'homme. »

Paul Valéry<sup>1</sup>

Toute l'histoire européenne, dans ses moments les plus glorieux comme dans ses heures les plus sombres, invite à redéfinir une ambitieuse politique éducative destinée à édifier une citoyenneté européenne, démocratique, sociale et laïque, qui manque encore. Cette politique, au plein sens du terme, est inséparable d'une ambition européenne visant à constituer une nouvelle réalité qui manque elle aussi : un peuple européen conscient de ses responsabilités mondiales, solidaire du destin commun de l'humanité. Ce qui prétend aujourd'hui au titre de politique européenne en matière d'enseignement nous paraît aux antipodes d'un tel *projet éducatif démocratique*. Pour le dire le plus directement possible, nous avons affaire à une politique qui a pour effet de liquider les *bases humanistes* de l'éducation européenne.

L'Union européenne (UE) est en train de construire un discours et de mettre en place des dispositifs qui s'imposent à tous ses membres et voudraient couvrir toutes les dimensions de la vie individuelle et collective. Ce discours et ces dispositifs relèvent d'une rationalité économique dont le principe est la concurrence et dont le modèle est l'entreprise. Il s'agit de remplacer l'État social et éducateur tel qu'il s'est construit au 20<sup>e</sup> siècle par l'État « actif » dont la norme d'intervention est celle de la compétition généralisée entre les individus, les

---

1. Paul Valéry, « La politique de l'esprit », in *Variété III, IV et V*, Paris, Gallimard, 2002, p. 217.

entreprises, les pays. Ce néolibéralisme européen, en s'attaquant aux édifices institutionnels et aux solidarités sociales des pays membres, est un péril pour la démocratie. Lorsqu'il prétend transformer l'éducation des jeunes, il constitue une menace très sérieuse pour le lien social, et tout particulièrement pour le lien intergénérationnel.

Ce livre ne vise pas tant à démontrer ce qu'aurait d'illégitime une intervention des institutions européennes dans le domaine encore officiellement national de l'éducation des citoyens, qu'à mettre au jour la nature de cette intervention, ses principes, ses méthodes, ses objectifs, ainsi que les résistances et les contradictions auxquelles elle se heurte. Notre propos n'entend pas en effet défendre un sanctuaire national, protéger les frontières intellectuelles, conserver le patrimoine sacré. Nous ne sommes pas nationalistes. Le processus d'éducation dans chaque société nationale a tout à gagner à l'ouverture culturelle, à la rencontre des différences de tradition, et ceci bien au-delà de l'Europe. Car s'il est un domaine où la réciprocité entre nations, entre peuples, entre langues, est de mise, c'est bien celui de la connaissance, de l'éducation et de la culture. Il faudrait ici rappeler cette longue tradition intellectuelle qui a fait le meilleur de l'Europe et a survécu à la construction des États-nations. Nietzsche se moquait à juste titre de ce « nationalisme de bêtes à cornes » qu'il opposait à cette nouvelle « situation où la dépendance et la dénationalisation intellectuelles sautent aux yeux, alors que la valeur et le sens proprement dit de la culture actuelle résident dans une fusion et une fécondation mutuelles!<sup>2</sup> ». « L'Europe Une » de Nietzsche et de Husserl, c'est celle de l'esprit supranational, de la culture « dénationalisée », de la mutualité intellectuelle. Cette dénationalisation ne saurait être confondue avec celle du capital. Elle n'entraîne pas les mêmes rapports de compétition entre les populations, entre les systèmes sociaux et culturels. Tout est là : quelle relation voulons-nous entre les peuples d'Europe, quel lien

---

2. Friedrich Nietzsche, « Pensées sur les chers Européens d'aujourd'hui et de demain (1885-1888) », in Jean-Pierre Faye, *L'Europe une. Les philosophes et l'Europe*, Paris, Gallimard, Arcades, 1992.

voulons-nous qui nous attachent les uns aux autres ? La guerre économique des entreprises et des individus sur le grand marché ou la coopération, l'entraide, la solidarité, qui feraient de la culture et de l'éducation l'un des principaux vecteurs de l'Europe Une ?

Est-ce donc cette Europe des savoirs et de la culture qui s'édifie aujourd'hui ? N'en voit-on pas les prémices avec les programmes Erasmus, Leonardo, Socrates, Lingua, qui facilitent les échanges entre étudiants. Ce « joyeux bordel » d'Erasmus que décrit le film de Cédric Klapisch, *L'auberge espagnole*, n'est-elle pas l'éveil d'une nouvelle conscience européenne par le brassage d'une jeunesse enthousiaste et dénuée de préjugés ? Peut-être. Mais se limiter à ces images heureuses d'un espace universitaire ouvert et libre serait s'aveugler sur une grande partie de la réalité présente et se tromper sur la nature du processus en cours.

La politique éducative européenne actuelle n'est pas un retour à l'humanisme des fondements, lequel reviendrait, en quelque sorte, réclamer ses droits historiques après la grande parenthèse de la construction des États-nations. Elle renvoie plutôt à un nouveau modèle de référence, celui de l'école néolibérale ou de la nouvelle école capitaliste. Ce modèle n'est pas strictement européen, il est mondial, porté par les grandes organisations économiques et financières internationales, relayé par les États nationaux. Si l'Europe innove peu en la matière, elle agit, et elle constitue surtout un levier puissant qu'utilisent des gouvernements nationaux en mal de légitimité pour imposer des solutions que les peuples refusent ou pourraient refuser s'ils les connaissaient mieux.

Le point fondamental tient à ce que l'Europe se construit selon une norme suprême, qui n'est pas toujours clairement énoncée : la logique de marché étendue à tous les domaines<sup>3</sup>. C'est à l'aune de cette norme que toutes les autres politiques prennent sens. C'est encore à partir d'elle que l'on

---

3. On pourra se reporter à deux articles fondamentaux : Pierre Milot, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, 2003, p. 68-73 et Sandrine Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen

peut comprendre le caractère bien peu démocratique de la « gouvernance européenne ». La construction européenne vise à organiser un ordre social nouveau régi par le principe de la concurrence. Son postulat est double. Dans un monde organisé par la concurrence, il faut être compétitif. Pour être compétitif, il faut vivre dans un environnement concurrentiel et y être préparé. L'éducation est enjointe de contribuer à cette transformation des sociétés et des hommes qui les habitent afin de les rendre aptes et conformes à l'ordre concurrentiel.

Le livre qui suit, dans ses dimensions limitées, ne prétend évidemment pas donner tous les éléments démonstratifs que nos travaux ont permis de recueillir. Il vise trois objectifs principaux. Le premier objectif est de faire mieux connaître une politique rarement exposée de façon systématique<sup>4</sup>. Nous chercherons à montrer qu'elle ne peut se comprendre qu'en rapport à l'orientation générale de la construction européenne, c'est-à-dire à la mise en place d'un grand marché régi par la concurrence dans tous les domaines, et en particulier dans celui de l'emploi. On ne saisirait rien à l'esprit de cette politique si on ne la rapportait pas à la logique dominante dont nous rappellerons les grandes lignes<sup>5</sup>.

Son deuxième objectif est de montrer que la politique éducative européenne, pour apparaître comme *subordonnée* à la construction d'un grand marché concurrentiel, n'est pas pour autant une politique *secondaire*. Elle est plutôt considérée comme une politique prioritaire du fait de son importance économique. Les instances européennes se veulent d'ailleurs en pointe dans la compréhension des enjeux économiques mondiaux qui installent la connaissance au cœur des stratégies

---

de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 166-167, mars 2007, p. 80-93.

4. On se reportera également pour une analyse plus détaillée à Ken Jones (dir.), *Schooling in Western Europe, The New Order and Its Adversaries*, Palgrave, 2008 (en cours de traduction).

5. On en trouvera une présentation d'ensemble dans Pierre Dardot et Christian Laval, *La nouvelle raison du monde, Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte, 2009.

de compétitivité des oligopoles mondiaux et des États qui les appuient.

Le troisième objectif paraîtra peut-être plus nouveau. L'ouvrage entend montrer que la politique éducative n'est pas seulement une application sectorielle de la logique néolibérale d'ensemble qui guide la construction européenne. Cette dernière a une dimension *anthropologique*. Elle comporte une certaine conception de l'homme qui met en cause l'ancrage humaniste européen.

La politique éducative a pour fonction de former le nouvel homme européen adapté au projet de l'Union et considéré comme un « avantage comparatif » dans la compétition mondiale. Un homme *compétitif*, c'est d'abord un homme qui vit dans *la concurrence* et qui s'est doté des *compétences* pour l'affronter. Compétitivité, concurrence, compétence : voilà le triangle dans lequel il conviendra désormais de penser l'homme européen réduit à devenir une ressource économique, un matériel productif, un « capital humain ». L'actuel projet éducatif de l'UE veut faire du système éducatif un instrument au service de la compétitivité, il a pour principe l'instrumentalisation de l'homme au service de l'économie. Ce qui a pour conséquence de miner l'ensemble de l'édifice institutionnel qui a permis, non sans des luttes séculaires acharnées contre les pouvoirs établis, de constituer un espace autonome favorable au développement de la pensée libre<sup>6</sup>.

Tel est l'étrange paradoxe qui veut que la construction actuelle de l'Europe soit une liquidation de l'Europe, par la ruine de ses fondements culturels. En ce sens, la véritable crise de l'Europe n'est pas politique, sociale, économique, ou plutôt elle est tout cela à la fois : comme toute vraie crise de l'humanité, c'est une crise de l'homme même<sup>7</sup>. Par là également, le sens de la résistance à cette politique prend toute sa dimension : elle va au cœur du projet collectif européen en

---

6. On pourra se reporter ici au beau texte du philosophe Plinio Prado, *Le Principe d'université*, Paris, Lignes, rédigé pendant le combat des universitaires français en 2009.

7. Cf. La lecture de Paul Valéry que propose Jacques Derrida dans *L'autre cap*, Paris, Minuit, 1991.

posant, à travers la question de l'éducation, celle de savoir ce que nous voulons faire et être ensemble en Europe. S'il faut rappeler sans se lasser que l'Europe ne se fera pas seulement par la monnaie et le grand marché, s'il faut insister toujours sur la nécessité d'un droit du travail et d'une protection sociale dignes de ce nom à l'échelle de l'Union, il ne faut pas être en reste lorsqu'il s'agit de l'éducation. Il n'y a peut-être pas de tâche plus urgente aujourd'hui que de réinventer l'éducation européenne à partir de l'héritage commun.

## Chapitre 1

# La naissance du nouveau modèle éducatif en Europe

Les fondations culturelles de l'Europe, l'idéal humaniste, les valeurs démocratiques partagées sont souvent invoqués pour justifier la nécessité d'une politique d'éducation commune aux pays membres de l'UE. Pourtant, la politique dont nous allons retracer l'histoire a été conçue comme une rupture avec les anciennes manières de penser l'éducation, notamment en France. Quelle est la raison principale avancée pour un tel virage ? L'éducation que les institutions européennes entendent aujourd'hui développer ne consiste pas à retrouver les anciennes orientations qui ont précédé les nationalismes étatiques et culturels ; elle entend plutôt enjamber ces derniers pour « inventer » une autre voie : la fabrique de l'homme de la performance économique. Désormais, dit-on, la connaissance constitue une dimension clé de la stratégie économique, elle en est même l'axe majeur. C'est ce que l'on a baptisé « l'économie de la connaissance » dont l'Europe se veut, depuis le Conseil européen de Lisbonne en l'an 2000, le leader mondial.

Rien dans les propos des « Fondateurs », dont la figure emblématique est Jean Monnet, n'indiquait que la connaissance devait un jour prendre cette place et acquérir cette valeur économique. Réunir les hommes qui s'étaient affrontés au cours de cette longue guerre civile européenne dont certains historiens contemporains font l'analyse<sup>8</sup>, tel semblait être le credo de l'Europe naissante et c'est encore cette ambition qui paraît résumer les intentions qui animent ses promoteurs actuels. Mais ce récit des origines est aussi la

---

8. Cf. Enzo Traverso, *À feu et à sang. De la guerre civile européenne 1914-1945*, Paris, Stock, 2007.

meilleure façon de ne pas comprendre ce qui s'est réellement produit. La construction européenne n'avait certainement pas le même sens pour tous ses acteurs en son commencement ; elle a connu des virages et des inflexions au cours du demi-siècle passé. Il serait donc vain de penser qu'il y avait dès le départ dans l'esprit des « pères de l'Europe » une idée claire qu'il aurait suffi de réaliser en surmontant peu à peu tous les obstacles. La question qu'il faut poser doit partir du *présent* : pourquoi la politique éducative est-elle devenue si importante dans la stratégie européenne ? Pourquoi et comment a-t-elle pris un caractère néolibéral si affirmé<sup>9</sup> ?

À se rappeler la tradition de l'Europe comme « terre de culture », comme « berceau de l'humanisme », selon les formules que l'on aime à répéter dans les discours publics solennels, on peut s'étonner que l'éducation et la culture aient été si absentes des premiers pas de la Communauté. Le traité de Rome de 1957 ne les évoque pas. C'est quelque temps avant et hors de la Communauté, précisément au Conseil de l'Europe créé en 1949, que se sont posées ces questions trop « spirituelles » au regard des urgences matérielles de la reconstruction. Même si le Conseil de l'Europe a pu offrir le cadre d'une réflexion commune et la possibilité de coopérations limitées, il n'aura jamais la vocation ni les moyens d'une intégration des systèmes éducatifs nationaux. Un certain nombre d'organismes à vocation universitaire et culturelle ont vu cependant le jour dans les années 1950 (le Collège d'Europe à Bruges, le Centre européen de la culture, la Fondation européenne de la culture) qui serviront d'appui au développement de l'action éducative communautaire des années 1980 (Erasmus, Eurydice et Tempus). Cette voie qui visait à développer la « conscience européenne » a largement avorté en dépit d'efforts répétés pour relancer l'idéal d'une « culture européenne<sup>10</sup> ».

---

9. Pour une histoire de la politique éducative jusqu'en 2002, cf. Christian Laval et Louis Weber (coord.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Syllepse/Nouveaux Regards, 2002.

10. D'autres rapprochements et collaborations se développent sur le plan

En effet, la Communauté a été dès le commencement une affaire *strictement économique*, avec la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA) en 1951, puis avec la Communauté économique européenne (CEE) en 1957. Unir les hommes sans doute, mais sur la base de la coopération et de la compétition économiques. C'est la nature de la construction communautaire comme réalisation essentiellement économique qui explique que l'éducation et la culture aient été initialement écartées du projet communautaire. Lorsqu'on se reporte aux *Mémoires* de Jean Monnet, la méthode de construction envisagée était simple<sup>11</sup>. Jean Monnet explique que l'action communautaire ne pouvait pas se déployer à partir du socle des valeurs et des idéaux hérités, fussent-ils les plus nobles. Ce ne pouvait être qu'à partir de l'urgence actuelle des *intérêts bien compris* de chaque pays. C'est donc sur le terrain économique et commercial, en suivant une méthode délibérément empirique (les « petits pas »), que l'ancien homme d'affaires a conçu la marche en avant de la Communauté, selon les schémas de pensée et d'action du « modernisateur » qu'il se vantait d'être. Selon l'expression à succès du préambule du traité de la CECA, ce sont seulement des « solidarités de fait » qui peuvent servir de bases solides à tout accord européen. L'intégration se fera progressivement par secteurs économiques, selon une logique de complémentarités et d'interdépendances. Au lieu de traiter des problèmes séparément au niveau intergouvernemental, la méthode communautaire invente une logique de *débordement* systématique du cadre juridique établi au nom des dynamiques économiques et des pratiques de gouvernement effectives. Ce qui explique que la mise en place de la politique éducative européenne se soit opérée de façon latérale par la formation professionnelle puis par l'harmonisation

---

universitaire, donnant naissance par exemple dans les années 1960 à l'institutionnalisation de la Conférence européenne des recteurs (CRE).

11. Pour un éclairage sur les *Mémoires* de Jean Monnet (Paris, Livre de Poche, 2007), cf. Antonin Cohen, « Le "père de l'Europe". La construction sociale d'un récit des origines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 166-167, mars 2007, p. 14-29.

universitaire. À suivre le discours des « fondateurs », l'Europe politique et culturelle ne pouvait être que le couronnement de la construction économique. Idée paradoxale, qui ressemble étrangement à une sorte de « marxisme bourgeois » pour lequel l'infrastructure économique détermine ultimement les superstructures politiques et culturelles.

Selon Jean Monnet, l'unification par le haut, c'est-à-dire par la politique et la culture, n'était pas immédiatement possible. S'il ne s'en explique pas complètement, il n'est pas difficile de comprendre les raisons de son choix stratégique. Elles tiennent au constat des effets durables et profonds de la construction des États-nations souverains. Ils se sont constitués comme autant de territoires relativement clos sur le plan culturel et d'institutions politiques longtemps très vigilantes sur les prérogatives de leur souveraineté. Ce principe de la souveraineté nationale ne pouvait être directement surmonté par une nouvelle « république européenne des lettres et des sciences », non plus que par la création artificielle d'une institution fédérale. C'est que l'édifice politico-culturel national demeurait encore après la deuxième guerre mondiale l'instrument de l'intégration sociale des populations paysannes et ouvrières dans les systèmes politiques et économiques nationaux. C'est aussi qu'il était au fondement de la domination des classes dirigeantes « nationales » sur les classes populaires dans leur ensemble. Le mouvement ouvrier lui-même ne constituait pas une réelle unité supranationale en dépit de l'internationalisme doctrinal de ses organisations. Les compromis sociaux du fordisme avaient une coloration nationale, avec des institutions et des réglementations spécifiques. Ces quelques données de base expliquent l'échec d'un rapprochement des politiques éducatives sur une base directement « intergouvernementale ».

Il est une autre dimension qui va expliquer le poids des considérations économiques dans le traitement de la question de l'éducation. L'ordolibéralisme allemand est le véritable socle doctrinal de la construction européenne<sup>12</sup>. Ce sont les

---

12. Lordolibéralisme est le nom donné à un courant théorique qui s'est

ordolibéraux qui, dès les années 1930 et surtout après la 1945, ont formulé le cadre, la méthode et le but d'une politique libérale profondément renouvelée. Dans la conception, si influente, de « l'économie sociale de marché », ce dernier n'est pas une réalité naturelle, il suppose la mise en place d'un cadre juridico-politique, le soutien actif des institutions publiques. Si le marché parfaitement concurrentiel est une construction constitutionnelle, il est aussi le fondement de l'État de droit et la solution aux problèmes de la société. La « démocratie du consommateur », par le choix que permet la liberté du marché, est gage d'efficacité et de bien-être. Mais en retour, la société doit fournir un cadre propice au fonctionnement du marché. Une « politique de société », selon l'expression de certains ordolibéraux allemands, doit adapter les mentalités, la morale, les relations sociales, la vie quotidienne, l'habitat aux exigences de bon fonctionnement de la concurrence libre et loyale. L'éducation fait partie de ces instruments institutionnels grâce auxquels il devient possible de préparer les individus aux contraintes de la concurrence, et surtout à celles qu'ils auront à connaître sur le marché du travail<sup>13</sup>. Cette « politique de société » joue sur une ambivalence permanente : elle se veut à la fois adaptative et compensatrice. Il s'agit tout autant de préparer les hommes pour satisfaire les besoins de l'économie que de réparer les dégâts engendrés par la prolétarianisation de masse et le gigantisme urbain<sup>14</sup>.

### Les timides premiers pas de la Commission

Le traité de Rome de 1957, à la suite du traité de la CECA, se contente d'envisager la question de la formation professionnelle. L'article 128, en particulier, parle d'une « politique commune de formation professionnelle » qui doit « contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales

---

développé à Fribourg dans les années 1930 autour de la revue *Ordo*.

13. Pour plus de détails, cf. Pierre Dardot et Christian Laval, *op. cit.*, chapitres 7 et 11.

14. Cf. par exemple W. Röpke, *Civitas humana ou les Questions fondamentales de la Réforme économique et sociale*, Paris, Librairie de Médicis, 1946.

que du marché commun ». L'objectif visait à favoriser l'élévation des qualifications à un moment où l'on commençait à s'inquiéter du « défi américain » et à préparer la reconversion des travailleurs victimes des restructurations qui s'amorçaient dans les industries traditionnelles. En 1963, le Conseil propose dix principes généraux sur la formation professionnelle, laquelle est définie de façon très extensive, ce qui permet d'établir déjà un lien avec l'enseignement général.

Si les réalisations restent modestes, l'idée qu'il faut tenir compte de la dimension éducative se fait de plus en plus insistante au cours des années 1960. Les événements de Mai 68 et, plus largement, l'augmentation des effectifs étudiants et l'agrandissement de la taille des systèmes universitaires, poussent partout à des initiatives institutionnelles. Une rhétorique pompeuse vante les mérites réparateurs de la « culture humaniste » qui doit venir compenser une déshumanisation fatale des sociétés modernes. La résolution publiée à la fin de la première rencontre des ministres de l'Éducation en novembre 1971 se donne comme objectif ambitieux « un modèle européen de culture en corrélation avec l'intégration européenne » et sa diffusion dans tous les pays membres. Un Comité de l'éducation, réunissant les représentants des ministres de l'Éducation, voit le jour en 1974. Le premier programme d'action communautaire en ce domaine adopté en février 1976 définit six domaines d'action prioritaire<sup>15</sup>.

Cette coopération n'a pas manqué de connaître de vives tensions, du fait de la contradiction existant entre la dimension « politico-culturelle » de l'éducation et l'orientation ouvertement économique des conceptions qui la permettaient<sup>16</sup>. Pour résoudre cette tension, la Commission européenne va suivre deux voies parallèles.

---

15. Cf. Christian Laval et Louis Weber (coord.), *op. cit.*, p. 112 et Luce Pépin, *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006, p. 24.

16. Cette contradiction n'a pas toujours été bien vécue, comme en témoigne la crise institutionnelle de 1978-1980 au cours de laquelle le Danemark a refusé une politique qui n'était pas couverte par le traité.

D'une part, elle adopte une marche prudente, ménageant les prérogatives des États qui entendent garder le monopole éducatif. Elle s'en tient donc à des propos très traditionnellement humanistes. Reconnaissance mutuelle des diplômes, information réciproque, connaissance mutuelle des systèmes éducatifs, coopération entre établissements, mobilité, échanges, promotion des langues, constituent les mots clés et les problématiques dominantes dans le domaine universitaire, ce qui facilitera d'ailleurs l'adoption du programme Erasmus près de dix ans plus tard. Le Comité de l'éducation qui veille à l'application du programme sera un laboratoire de la politique de coopération interétatique à laquelle va contribuer de façon active la Commission. Celle-ci est guidée par l'idée selon laquelle la « citoyenneté européenne » suppose une certaine communauté de valeurs entre les systèmes scolaires, communauté qui suppose à son tour une meilleure connaissance réciproque.

D'autre part, la même Commission développe une autre orientation, qui consiste à lier toujours plus éducation, formation professionnelle et emploi. Le contexte des années 1970 et 1980 favorise cette démarche : le chômage de masse est officiellement conçu comme le résultat d'une inadaptation des qualifications aux besoins des entreprises et aux changements technologiques. Le chômage important des jeunes pousse la Commission à développer des actions en faveur de leur insertion professionnelle. Progressivement, la formation professionnelle devient un outil de régulation des marchés du travail, tandis qu'elle tend, par un autre côté, à absorber l'ensemble du champ éducatif. L'importance donnée aux nouvelles technologies à tous les niveaux de l'enseignement témoigne de ce travail de subordination de l'activité éducative à une logique d'adaptation de la future main-d'œuvre aux évolutions de l'emploi.

La Commission décide en conséquence d'intégrer dans une même direction les questions de l'emploi, des affaires sociales et de l'éducation, ce qui aura lieu en 1981<sup>17</sup>. C'était

---

17. Luce Pépin, *op. cit.*, p. 24.

à la fois accorder une reconnaissance et dresser un paravent institutionnel. Comme on l'a vu plus haut, le traité de Rome ne faisait pas mention de l'éducation mais seulement de la formation professionnelle. Il importait donc de subordonner l'éducation dans son ensemble à un objectif de formation professionnelle, glissement très important qui a permis le changement de modèle de référence en matière éducative. C'est par cette réinterprétation professionnalisante de l'éducation que certains programmes ont d'ailleurs pu se développer, comme Lingua ou Erasmus. Mais cette conception de l'éducation comme formation professionnelle dépasse naturellement le seul contexte institutionnel européen. Elle relève d'un paradigme mondial qui s'est développé dans les organisations économiques internationales, à commencer par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)<sup>18</sup>. Mais il est vrai que la Commission a joué un rôle de catalyseur et qu'elle a encouragé les différents États membres à accélérer le rapprochement de l'école et de l'entreprise, au nom du « développement des ressources humaines », pour reprendre une formule de l'Acte unique de 1986<sup>19</sup>.

Le dédoublement des voies suivies, culturelle et démocratique d'un côté, professionnelle et économique de l'autre, a été redoutablement efficace pour neutraliser les oppositions. Devant les réticences d'un certain nombre de pays, la Commission a su mettre en relation de la façon la plus systématique, dès la fin des années 1970, l'éducation et l'emploi, tout en faisant passer cette stratégie éducative pour un contrepoids à la construction économique, alors qu'elle n'en était que l'un des aspects<sup>20</sup>.

---

18. Cf. Christian Laval et Louis Weber (coord.), *op. cit.*

19. Il suffit de mentionner le rôle clé du Haut Comité Éducation-Économie en France dans la construction de la nouvelle *doxa*, qui subordonne l'éducation à la compétitivité, et dans la fabrication d'un large consensus des « partenaires sociaux » autour de cette problématique.

20. Luce Pépin commente ainsi : « En démontrant le lien intrinsèque entre l'éducation et les objectifs poursuivis par le traité, en se référant en particulier au continuum existant entre éducation et formation professionnelle, les responsables de l'éducation au sein de la Commission n'ont eu de cesse

## Une « officialisation » de la politique éducative européenne

Le traité de Maastricht, dans son l'article 126, reconnaît finalement l'éducation comme domaine d'intervention de la Communauté<sup>21</sup>. Cette inscription officielle de l'éducation dans le traité de 1992 permet à la Commission de sortir de la « semi-clandestinité légale » dans laquelle elle évoluait jusque-là<sup>22</sup>. L'action qui lui est reconnue vise, d'après le texte du traité de 1992, à « appuyer et à compléter » l'action des États membres. S'il n'est pas encore question d'harmonisation des systèmes éducatifs nationaux, la définition de cette compétence est large, et laisse la place à des interprétations permettant l'extension du champ d'action.

Cette compétence en matière d'éducation reste dans le cadre juridique de la coopération entre États. Il s'agit d'une compétence « complémentaire » et non d'une compétence « exclusive » comme c'est le cas pour l'agriculture ou pour la concurrence. Les instances européennes ne viennent que « compléter » et « appuyer » des politiques nationales souveraines. Elles agissent dans l'esprit et selon le principe de « subsidiarité », interdisant sur le plan juridique une politique commune d'harmonisation des dispositions législatives et réglementaires. En dépit de cette clarification juridique, aucune restriction véritable n'est mise à l'action de la Commission. Le cadre sera constamment « débordé » selon la logique des « petits pas » typique de la construction européenne, et sera régulièrement « assoupli » par les pratiques de gouvernance managériale mises en place à la fin des

---

de militer en faveur de la poursuite de l'action communautaire dans ce domaine. Les arguments utilisés contribuent à rapprocher l'éducation des questions sociales et d'emploi ». (*op. cit.*, p. 91).

21. L'article 126, devenu l'article 149 dans le traité d'Amsterdam en 1997, énonce ceci : « La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique ».

22. Expression de Frediani Carlo, *La politique de la CEE en matière d'éducation*, Presses d'Europe, 1992.

années 1990. La coopération *de jure* débouche sur une politique de convergence *de facto*. Il était évidemment difficile de promouvoir par exemple la reconnaissance mutuelle des diplômes à travers le système des « crédits transférables » (*European Credit Transfer System*, ECTS) sans devoir fixer aux cursus universitaires une norme commune. Mais surtout, le traité de Maastricht était déjà en retard sur le cours des choses. La logique de subordination de l'éducation aux impératifs économiques impliquait l'extension des compétences communautaires.

### **Un nouveau système conceptuel**

Cette extension elle-même supposait un changement conceptuel qui n'était pas complètement réalisé à la fin des années 1980 et au début des années 1990. Il survient à une autre étape de la mondialisation, au moment où le discours européen dominant fait état d'un décrochage de la croissance européenne vis-à-vis des autres régions du monde. C'est à la fin de la présidence de Jacques Delors (1985-1995) qu'un virage majeur est pris dans le sens du néolibéralisme. Au cours des années 1990, le discours officiel ne remet nullement en question les choix institutionnels et macroéconomiques de la Communauté. Il vise au contraire à les justifier. D'après le dogme qui s'impose alors, le monétarisme et la politique salariale non coopérative ne seraient pour rien dans la langueur qui caractérise l'Europe avec sa croissance molle et son chômage élevé. Les marchés seraient trop rigides, la régulation des économies pas assez libérale, les mentalités trop résistantes à la modernité technologique, la protection sociale devrait, quant à elle, se soumettre à une logique de compétitivité. L'Europe se met à l'heure du capitalisme mondial déréglementé.

Le tournant se lit particulièrement bien dans l'appréciation qui est faite de la concurrence mondiale et dans la stratégie qu'il convient d'adopter pour y faire face. Dans un marché largement ouvert, désarmés sur le plan douanier comme ils le sont, les États ne peuvent plus servir de bouclier aux entreprises et aux populations. Ils doivent plutôt « armer »

les sociétés et les individus pour les aider à affronter une concurrence qui s'impose comme une fatalité à tous et dans tous les domaines de leur existence. Puisque l'économie dépend de plus en plus d'une innovation dont les cycles se raccourcissent, il faut mobiliser quantitativement et améliorer qualitativement les facteurs de production. Le cercle logique qui sous-tend le discours dominant est simple : la compétition mondiale suppose une économie européenne compétitive, et la seule manière d'augmenter la compétitivité est d'introduire à tous les niveaux plus de concurrence. Le marché du travail n'échappe pas à cette logique générale : l'heure est à la flexibilité. Les organismes patronaux très actifs au niveau européen publieront une importante littérature tendant à lier la flexibilisation du marché du travail et la transformation radicale des structures scolaires : il s'agit de faire jouer à l'école un rôle essentiel dans le recyclage permanent des ressources humaines<sup>23</sup>. Au début des années 1990, la Commission publie une série de « mémorandums » qui insistent sur la nécessité de l'élévation des qualifications pour accroître le dynamisme du grand marché intérieur, qui prônent l'accès plus large à l'enseignement supérieur, qui vantent l'importance des réseaux d'enseignement à distance, qui insistent sur la mobilité et la flexibilité de la main-d'œuvre.

C'est là toute la philosophie du Livre blanc de Jacques Delors publié en 1993, *Croissance, compétitivité et emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle* ; bientôt suivi en 1995 du Livre blanc *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*<sup>24</sup>. C'est alors que se forme dans le discours

---

23. Sur l'influence exercée par les *lobbies* patronaux, comme la Table ronde européenne des industriels (ERT), sur les politiques éducatives, cf. Nico Hirtt et Gérard de Séllys, *Tableau noir : résister à la privatisation de l'enseignement*, EPO, 1998 réédition 2004 ; et plus récemment, *Les nouveaux maîtres de l'école*, Aden, 2005. Sur les rapports étroits que les milieux d'affaires et le patronat européen (BUSINESSEUROPE, ex-UNICE) entretiennent avec la Commission, cf. Observatoire de l'Europe industrielle, *Europe Inc. Comment les multinationales construisent l'Europe & l'économie mondiale*, Marseille, Agone, 2005.

24. Selon Luce Pépin, le Livre blanc de 1993 « met l'accent sur l'apprentissage permanent et le développement des compétences et rompt avec la division traditionnelle entre éducation et formation » (*op. cit.*, p. 29).

institutionnel le maillage solide de concepts comme ceux de « société cognitive » et d'« économie de la connaissance », de notions comme celle de « capital humain » ou de « compétence », ou encore de problématique plus ancienne comme celle de l'« apprentissage tout au long de la vie » (*lifelong learning*). Ce véritable système conceptuel va guider l'action communautaire dans un cadre cohérent<sup>25</sup>. Tout est alors en place, sur le plan discursif du moins, pour fonder une politique éducative proprement européenne dont l'objectif principal sera de fournir à l'échelle du marché unique les « ressources humaines » adaptées à « la nouvelle économie de la connaissance ».

### **L'éducation et la formation professionnelle à vie**

L'idée selon laquelle éducation et formation professionnelle doivent désormais être l'objet des mêmes dispositifs et règlements devient l'un des principes majeurs de l'action de la Commission, ce que permettent justement des notions comme « *éducation permanente et formation tout au long de la vie* » : « L'avantage du concept d'éducation permanente est qu'il pourrait créer de nouvelles perspectives et un meilleur cadre pour fondre dans une action intégrée les diverses composantes des dispositions en matière d'éducation et de formation, souvent organisées séparément, et créer ainsi des systèmes d'éducation et de formation plus dynamiques et plus flexibles pour l'avenir », affirme significativement un document de travail de la Commission en 1993<sup>26</sup>. Par ailleurs, les décisions de la justice européenne vont dans le même sens. La Cour de justice des Communautés européennes (CJCE) a produit une série d'arrêts depuis les années 1980 qui assimilent l'enseignement universitaire et la formation professionnelle, assimilation qui va devenir le socle de la pensée officielle en la matière et le principe directeur de

---

25. Luce Pépin, *op. cit.*, p. 18. L'auteur montre bien que cette conception de l'éducation tout au long de la vie est beaucoup plus ancienne. Dès les années 1970, l'idée que l'école et l'emploi doivent être étroitement articulés dans une conception globale de formation des compétences est déjà explicite dans un certain nombre de rapports européens.

26. Cité par Luce Pépin, *op. cit.*, p. 159.

toutes les réformes. C'est ainsi que les politiques de coopération et d'échange en matière universitaire des années 1980 ont pu s'appuyer sur l'article 128 du traité de Rome qui, comme on l'a dit plus haut, ne concernait que la formation professionnelle.

Ce nouveau paradigme accorde une place centrale à l'innovation. En référence plus ou moins explicite à l'économiste Joseph Schumpeter, une abondante littérature répand deux idées complémentaires : le dynamisme économique repose sur l'innovation qui progresse par « grappes » ; « l'entrepreneur » doit être le porteur des projets d'innovation dans un contexte de concurrence à la fois plus intense et plus globale. Mais l'innovation n'est pas seulement une affaire qui ne regarderait que les entreprises : désormais la société est à la fois objet et sujet de l'innovation. Si elle change en permanence, elle apprend aussi. La société est fondamentalement innovante ou, en tout cas, elle se doit de l'être. La croissance n'est donc pas un phénomène seulement économique ou technologique. Elle est engendrée par une société capable de changer constamment. Ce qui donne aux institutions politiques et sociales un rôle actif et constructif dans le processus économique, conformément d'ailleurs aux postulats de l'ordolibéralisme allemand et à son concept majeur, « l'économie sociale de marché ». On devine alors quelle fonction sera attribuée au système éducatif : rien moins qu'une pédagogie de l'innovation technologique et du changement social permanent.

La mondialisation est présentée comme une fatalité, la révolution technologique est supposée bouleverser toute la vie humaine et toutes les manières d'apprendre et de penser, la flexibilité la plus grande de l'emploi est jugée indispensable à la croissance : tous ces arguments pèseront lourd dans l'imposition d'une politique éducative de l'Union de plus en plus active. Au fond, c'est lorsqu'il est apparu que les domaines de l'éducation et de la formation étaient devenus déterminants dans le fonctionnement économique qu'ils ont été noués par des « solidarités de fait » selon l'expression consacrée. C'est au cours de cette même phase que le domaine de l'éducation

et de la formation va acquérir une autonomie administrative plus grande, débouchant en 1995 sur la création d'une direction générale spécifique (DG XXII pour l'éducation, la formation et la jeunesse, qui devient en 1999 la DG pour l'éducation et la culture).

Certes, l'histoire n'est pas linéaire. L'Europe a connu des moments où la préoccupation « citoyenne » et culturelle a pu encore se manifester, comme en témoigne le rapport Adonnino sur l'Europe des citoyens adopté par le Conseil européen de Milan en juin 1985. Ce rapport encourageait la coopération universitaire et les échanges culturels en référence à la tradition humaniste des savoirs libérateurs. Dans la seconde moitié des années 1980, on mit également en place des grands programmes qui servent aujourd'hui d'affiches à la politique éducative et qui ont pour principe d'excéder à la fois les frontières des patrimoines culturels et la seule utilité économique des études et des diplômes<sup>27</sup> : Comett, Erasmus, Force, Petra, Lingua, etc. On développa les actions communautaires en faveur de l'égalité des garçons et des filles, contre l'illettrisme et l'échec scolaire, pour l'intégration des handicapés dans les systèmes éducatifs, contre le racisme et la xénophobie. Mais cette préoccupation « citoyenne », si importante qu'elle fût, n'a jamais constitué l'orientation dominante de la politique éducative européenne. Elle a plutôt rempli la fonction du « supplément d'âme », au regard d'une stratégie beaucoup plus profane.

La réussite « conceptuelle » a été relativement rapide puisque, dès le début des années 2000, « les domaines de l'éducation et de la formation sont propulsés au centre de cette nouvelle stratégie qui exige d'eux une action plus intégrée et les ancre plus solidement que jamais au développement de l'Union dans son ensemble<sup>28</sup> ». Il restait à passer aux actes et à inaugurer une pratique effective de la convergence.

---

27. Ces programmes au nombre de sept ont été regroupés au milieu des années 1990 dans deux grands programmes : Socrates (pour l'éducation scolaire et universitaire) et Leonardo da Vinci (pour la formation professionnelle).

28. Luce Pépin, *op. cit.*, p. 18.

## Le « processus de Bologne » ou la convergence en marche

La convergence effective des systèmes universitaires, qui constituent les segments éducatifs les plus proches du marché de l'emploi et des logiques d'innovation des entreprises, s'est opérée par un contournement des traités, selon une démarche « non communautaire »<sup>29</sup>. Mais la Commission n'a pas tardé à réinvestir le processus à la demande des pays pionniers. On a là un parfait exemple du jeu de dupes qui permet de violer la lettre des traités au nom d'un « besoin objectif ». La déclaration de la Sorbonne en 1998, signée par quatre ministres de l'Éducation (allemand, britannique, français et italien), et le « processus de Bologne » lancé en juin 1999 dans lequel se sont d'abord engagés vingt-neuf pays européens – ils sont aujourd'hui quarante-six –, dépassent de loin le cadre restreint de l'action communautaire définie à Maastricht. Le but déclaré de cette action « intergouvernementale » (à distinguer de l'action « communautaire ») est en effet de faire converger les systèmes d'enseignement supérieur afin de constituer un « espace » universitaire unifié à l'échelle de l'Europe, bien au-delà d'ailleurs des seuls pays membres de l'Union<sup>30</sup>. La réforme des structures dite « LMD » (licence, master, doctorat) à partir de 2002 a été en France l'une des premières conséquences de ce processus, suivie en 2007 par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), et enfin par le décret sur les enseignants-chercheurs qui a provoqué un long conflit avec les universitaires français au début de l'année 2009.

---

29. Une action communautaire, comme son nom l'indique, concerne tous les pays membres de la Communauté européenne, et obéit aux procédures et méthodes mises en place dans le cadre institutionnel de l'UE. Des actions non communautaires de type intergouvernemental sont possibles. C'est le cas du processus de Bologne.

30. La démarche « intergouvernementale », qui sert en quelque sorte de laboratoire pour l'action communautaire, s'est prolongée au niveau de l'enseignement primaire et secondaire avec la déclaration de Florence en septembre 1999, qui se donne un objectif d'espace unifié de la scolarisation en Europe.

La France a joué un rôle moteur dans ce processus à l'initiative de Claude Allègre. La Commission et le rapport Attali publié le 5 mai 1998, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, en ont annoncé les grandes lignes. C'est dans ce rapport que l'on trouve, entre autres, l'idée d'une nouvelle géographie universitaire sur une base régionale mettant en rapport de compétition des « pôles universitaires provinciaux », qui deviendront plus tard les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES). C'est encore dans ce rapport qu'est préconisée une large autonomie de gestion des directions d'établissement et l'organisation en cycles séparés, la licence d'un côté, le master et le doctorat de l'autre<sup>31</sup>. Lors des cérémonies du 800<sup>e</sup> anniversaire de la Sorbonne en 1998, Claude Allègre n'avait pas caché cette ambition d'harmonisation des structures, des cycles et des diplômes. On franchit alors un pas important en s'éloignant des prudenances de la « subsidiarité » pour adopter la problématique d'une éducation européenne uniforme. Si, sur le moment, les autorités politiques n'en ont guère fait l'aveu, selon la pratique habituelle du fait accompli, dix ans plus tard le sens de la réalisation est revendiqué par l'histoire officielle telle que la raconte Luce Pépin : « Avec Bologne, le paradigme change : il n'est plus question simplement de mobilité et de coopération mais de convergence des systèmes<sup>32</sup> ».

Pourtant, à ses débuts, cette harmonisation avait tout pour attirer les universitaires et les étudiants. Ainsi la déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998 rappelait-elle que les « universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire. Nos quatre pays sont fiers de posséder quelques-unes des plus anciennes, qui célèbrent en ce moment d'importants anniversaires, comme le fait aujourd'hui

---

31. Cf. Frédéric Neyrat, « Le LMD en France : loin de l'*universitas* médiévale, les effets d'une réforme économique libérale » in ARESER, Christophe Charle et Charles Soulié (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, 2007.

32. Luce Pépin ajoute : « D'une certaine manière, Bologne anticipe les orientations de la nouvelle stratégie économique et sociale que les chefs d'État ou de gouvernement adopteront en mars 2000 à Lisbonne ». Luce Pépin, *op. cit.*, p. 30.

l'université de Paris ». Mieux encore, elle soulignait que « l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. »<sup>33</sup>

La déclaration de juin 1999 faite à Bologne par les ministres de l'enseignement entendait à son tour promouvoir une citoyenneté européenne autour de valeurs partagées. Elle cherchait à permettre une plus grande circulation des étudiants dans un même espace universitaire européen ; elle voulait augmenter le nombre d'étudiants et élever le niveau de formation ; elle voulait surtout apporter une dimension culturelle, scientifique et sociale à une construction européenne jugée à la fois trop économique et trop technocratique<sup>34</sup>. La réunion de Bologne, après la déclaration de la Sorbonne l'année précédente – et ces lieux n'étaient naturellement pas innocents –, voulait symboliser avec le plus d'éclat possible le retour de l'humanisme intellectuel au cœur de la construction européenne, exactement comme le « processus de Luxembourg » à partir de 1997 prétendait introduire et développer une logique sociale dans une Europe trop marchande et financière.

En réalité, c'est un mouvement contraire qui a eu lieu. La marche réelle a démenti les apparences officielles que l'on a voulu donner au « processus » : ce n'est pas une Europe culturelle et scientifique qui est venue rééquilibrer l'Europe économique et bancaire, c'est bien plutôt l'Europe du grand marché et de la monnaie unique qui est parvenue à subordonner, jusque dans son cœur même, l'Europe intellectuelle

---

33. « Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur », déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni, à l'occasion du 800<sup>e</sup> anniversaire de l'Université de Paris, le 25 mai 1998. Cf. Sandrine Garcia, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du Mauss*, « L'Université en crise. Mort ou résurrection ? », n° 33, 2009/01, p. 154-172, p. 155.

34. Cf. Christophe Charle, « La loi LRU dans une perspective européenne », *Mouvements*, septembre-décembre 2008, n° 55-56, p. 95.

et savante. « La Sorbonne » en 1998 et « Bologne » en 1999 symbolisent dorénavant la fin de l'humanisme culturel et le triomphe du néolibéralisme dans le domaine de la connaissance. S'il restait encore à forger les outils opérationnels qui allaient permettre, bien au-delà du seul domaine universitaire, d'unifier un « espace européen de la connaissance » régi par les impératifs de la concurrence mondiale, l'essentiel à la fin des années 1990 et au début des années 2000 était acquis : un large consensus réunissant droite et gauche européennes, organisation patronale et confédération des syndicats européens, s'est constitué autour de l'idée que, désormais, on ne pourrait plus jamais considérer l'éducation en dehors de la logique économique dominante.