

IUFM de Franche-Comté - UFC

Séminaire Internationale : quelle formation des maître en Europe ?

Journée d'étude : Les politiques de développement éducatives en Europe

Communication :

Judith MIGEOT-ALVARADO.

La politique éducative de l'Union Européenne

On raconte que Jean Monnet, véritable architecte des premières base de la construction de la Communauté européenne, voyant que ce qui était en train de se réaliser à cette époque était l'Europe des marchands, formula, avec un certain désenchantement, les réflexions suivantes : « Si c'était à refaire, je commencerais par l'éducation et la culture ». Il envisageait l'éducation et la culture à partir d'une approche humaniste et démocratique qui favoriserait le rapprochement des peuples de l'Europe, ainsi que le droit à l'éducation et à la culture pour tous les jeunes, futurs citoyens européens. Pour comprendre la place de l'éducation dans cette construction, j'aborderai successivement trois questions. Dans un premier temps, je me propose de décrire la place de l'éducation dans la construction de l'intégration européenne à partir du Traité de Maastrich (1992). Deuxièmement, je tâcherai de décrire la situation actuelle et d'éclairer les implications du Sommet de Lisbonne (2000) sur les grandes orientations de la politique éducative de l'Union européenne. Enfin, je conclurai en soulignant les conséquences de cette politique, notamment en ce qui concerne leur incidence sur la démocratisation de l'enseignement.

Le Traité de Maastricht

Dans l'Acte Unique (1986), comme dans le Traité de Paris (1951) ou dans le Traité de Rome (1957), il n'est pas fait explicitement mention de l'éducation dans la perspective de la construction de la Communauté européenne. La proposition de traiter le thème éducatif, faite par le Parlement européen, n'obtint pas l'unanimité des États membres (Vaniscotte, 1989).

De nombreux experts sont d'accord pour penser que les gouvernements de l'époque ne désirent pas l'uniformisation des systèmes éducatifs, considérant que l'éducation de leurs citoyens relève exclusivement de leur compétence. Le silence de l'Acte Unique en matière d'éducation reflète, selon les experts, le désir de préserver les systèmes éducatifs nationaux considérés comme nécessaires au maintien de l'identité et de la souveraineté nationales. (Jallade, 1990).

Mais ce silence ne se traduit pas, dans la pratique, par un abandon du thème de l'éducation dans le cadre de l'intégration économique européenne. Bien au contraire, l'éducation en général et la formation professionnelle en particulier, constituent une préoccupation latente dans toutes les réunions. Les gouvernements des pays membres considèrent que c'est à travers l'harmonisation des programmes de formation professionnelle que pourra être atteint l'un des objectifs explicites de l'Acte Unique, dans son article 24, qui stipule que *la Communauté se propose comme objectif de renforcer les bases scientifiques et technologiques de l'industrie européenne et de favoriser le développement de sa compétitivité internationale*¹.

¹ Acte Unique, Titre VI, Article 24.

La référence à l'éducation dans le cadre communautaire est donc érudée depuis 1951. Ce silence a obligé les responsables européens, puisqu'ils ne disposaient d'aucun cadre législatif qui permettait de réaliser des actions érudatives, à passer par les articles 118 et 128 du Traité de Rome sur la formation professionnelle pour appliquer les Directives de l'Acte Unique.

Toutefois, avec la signature du Traité de Maastricht (*Traité sur l'Union européenne*), l'éducation entre dans le champ de compétence de la Communauté. L'article 3 (Titre II), dans le cadre des *dispositions qui apportent des modifications à la Communauté Économique Européenne en vue d'établir la Communauté Européenne*, met l'accent sur la nécessité d'une *contribution à une éducation et à une formation de qualité, et d'une contribution au développement des cultures des états membres*. (Beremboom & Zylberstein, 1992).

Le Traité stipule qu'en matière d'éducation et de culture (et en matière de santé), les actions permettant de renforcer l'idée d'une Europe des citoyens doivent être stimulées. Mais c'est en réalité sur les États et sur les Régions que retombe l'initiative dans ces domaines, conformément au *principe de subsidiarité*. La Communauté se limite à stimuler, renforcer ou compléter, l'action des États membres, mais elle ne peut, en aucun cas, l'imposer au travers de Directives, par exemple.

Le rôle que va jouer la Communauté Européenne est, dans ces conditions, un rôle complémentaire, et en tant que tel, il *exclut toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires* des États membres.

Dans le domaine de l'éducation, la Communauté doit contribuer au développement d'une *éducation de qualité* en stimulant la coopération entre les États, en appuyant et en complétant leurs actions, mais en respectant leurs prérogatives dans le domaine, et en respectant leur diversité culturelle et linguistique. La dimension européenne, dans l'éducation, est particulièrement stimulée à travers la promotion de l'apprentissage des langues communautaires, à travers la rencontre entre jeunes étudiants et professeurs, et à travers la coopération et les échanges entre les universités et les centres d'enseignement supérieur.

La Communauté se propose également de développer des politiques de formation professionnelle qui tendent à favoriser l'adaptation face aux mutations industrielles, à améliorer la formation initiale et continue, à promouvoir l'accès à la formation professionnelle, et à stimuler la mobilité et la coopération en matière de formation (Article 127, Chapitre 3, Titre VIII). (Beremboom & Zylberstein, 1992).

C'est dire que le Traité de Maastricht "ratifie", en un certain sens, les programmes qui ont été élaborés et qui ont été appliqués dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, surtout à partir des années 80. Mais en ce qui concerne l'éducation de base, il n'y avait pas de perspective d'harmonisation dans cette politique. La tendance restait à l'affirmation de la diversité des systèmes érudatifs, reflet de la diversité des identités et des cultures nationales.

Cependant, il est intéressant de remarquer que les initiatives visant à harmoniser les politiques d'enseignement en Europe tout au long de la décennie 90 s'inspirent largement du rapport *Éducation et compétence en Europe* élaboré par le puissant groupe de pression patronal auprès de la Commission européenne, la Table Ronde

Européenne des Industriels (ERT)² et publié en janvier 1989. En effet, l'ERT y affirme que *l'éducation et la formation [...] sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise*. Puis elle déplore que *l'enseignement et la formation [soient] toujours considérés par les gouvernements et les décideurs comme une affaire intérieure. [...]*

On y lit notamment que *l'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés*, que les enseignants *ont une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit* et qu'ils *ne comprennent pas les besoins de l'industrie* (ERT,1989). Dans les rapports qui vont suivre, la Table Ronde insiste sur l'idée que *compétence et éducation sont des facteurs de réussite vitaux*. En conclusion, le lobby patronal suggère de *multiplier les partenariats entre les écoles et les entreprises*. L'ERT invite les industriels à *prendre une part active à l'effort d'éducation* et demande aux responsables politiques *d'associer les industriels aux discussions concernant l'éducation* (ERT,1995).

La Table Ronde regrette également que *dans la plupart des pays d'Europe, les écoles (soient) intégrées dans un système public centralisé, géré par une bureaucratie qui ralentit leur évolution ou les rend imperméables aux demandes de changement émanant de l'extérieur* (ERT,1995). Les employeurs réclament *des travailleurs autonomes, capables de s'adapter à un changement permanent et de relever sans cesse de nouveaux défis* (ERT,1995).

Il n'y a pas de temps à perdre, dit encore la Table Ronde. *La population européenne doit s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie* et, à cette fin, *il faudra que tous les individus qui apprennent s'équipent d'outils pédagogiques de base, tout comme ils ont acquis une télévision* (ERT, 1997). La conclusion s'impose : industrie et établissements d'enseignement devraient travailler *ensemble au développement de programmes d'enseignement*, notamment grâce à « l'apprentissage à distance », « l'enseignement à distance » et la mise au point de « didacticiels » (logiciels d'apprentissage sur ordinateur).

Il est intéressant de souligner que l'ERT regroupe aussi les principaux constructeurs informatiques européens³

Le nouvel espace européen de l'éducation et de la formation

S'il est vrai que le *principe de subsidiarité* a été introduit dans le Traité de Maastricht, comme garantie que l'Europe et plus particulièrement la Commission n'élargiraient pas en permanence leurs compétences, à partir de 1994 c'est l'idée inverse qui domine, en tout cas pour l'éducation.

Cette même année, la Commission publie le *Livre Blanc* de la Commission européenne sur *Croissance, compétitivité, emploi* (1994), dont l'objectif central est de montrer que *l'adaptation des systèmes éducatifs et de formation* aux défis sociaux (surtout économiques) dans la Communauté s'impose. À partir de cette date, des termes tels que : compétence, compétitivité, décentralisation, nouvelles technologies, mobilité et flexibilité, adaptation au monde du travail, mondialisation, employabilité, vont irriguer tous les textes et documents émanant des instances européennes relatifs à l'éducation et à la formation.

² L'ERT (The European Round Table of Industrialists) fondée en 1983, l'ERT regroupe quarante-sept des plus importantes entreprises européennes. Parmi elles, : Nestlé, Suez-Lyonnaise des eaux, Renault, Lufthansa, Air Liquide, Rhône-Poulenc, Saint-Gobain, Volvo, Société générale, Petrofina, Cofide-Cir, Bertelsmann, BP, Fiat. (De Séllys, 1995)

³ Olivetti, Philips, Siemens, ICI, Ericsson, General Electric Company, Bertelsmann (didacticiels), British Telecom, Telefonica.

Avec la création de la DGXXII, la Direction générale de l'Education, de la Formation et de la Jeunesse, dirigée par la socialiste française Edith Cresson, se met rapidement en place un « groupe de réflexion sur l'Education et la Formation » sous l'égide du professeur Jean-Louis Reiffers. Après avoir participé directement à l'élaboration du *Livre Blanc* « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », ce groupe finalise ses propres recommandations en 1996. On y lit que *c'est en s'adaptant aux caractères de l'entreprise de l'an 2000 que les systèmes d'éducation et de formation pourront contribuer à la compétitivité européenne et au maintien de l'emploi.* (Reiffers,1996). Des initiatives comme les programmes Socrates et Da Vinci, ou le plan d'action « Apprendre dans la société de l'information » (visant à intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement européen) constituent les premiers pas vers la mise en œuvre d'une politique européenne d'enseignement. (Hirt, 2002)

En 1999 les quinze ministres de l'éducation se sont entendus sur un « agenda » pour traiter particulièrement trois thèmes : la qualité de l'éducation, la mobilité des étudiants, les nouvelles technologies. Depuis cette date, un Conseil européen supplémentaire (il n'y en avait que deux auparavant, en juin et en décembre) va se réunir en mars de chaque année pour, entre autres, suivre le processus et définir les objectifs communs pour les systèmes éducatifs nationaux. Avec l'arrivée à la Commission de la luxembourgeoise Viviane Reding du parti social-chrétien, la même année, les choses vont s'accélérer et l'on va réellement passer de la phase de réflexion à celle de l'harmonisation.

La situation actuelle : les grandes orientations de la politique éducative européenne

Le sommet de Lisbonne, en mars 2000, va tracer la nouvelle perspective éducative: faire de l'Europe *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique* ; pour cela l'initiative « e-Learning » est lancée. Elle vise à *mobiliser les communautés éducatives et culturelles ainsi que les acteurs économiques et sociaux européens afin d'accélérer l'évolution des systèmes d'éducation et de formation ainsi que la transition de l'Europe vers la société de la connaissance.* Pour réaliser ce projet, le Conseil de Lisbonne va inventer la méthode, celle de la coordination ouverte, puisqu'il n'est pas possible de procéder par Directives dans le cadre des traités. Cette méthode permet à la Commission, qui prépare les rapports et les débats, de continuer à jouer un rôle moteur.

En application des décisions de Lisbonne, la Commission publie en mai 2000 le Rapport « sur la qualité de l'éducation scolaire, seize indicateurs de qualité » (CCE 2000-a), en octobre 2000 son « Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie » (CCE 2000-b), et fin janvier 2001, le texte stratégique « Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation » (CCE 2001).

Les seize indicateurs de qualité élaborés¹⁰, sont destinés à évaluer les systèmes

¹⁰ Sept indicateurs correspondent au niveau atteint (en mathématiques, lecture, sciences, technologies de l'information et de la communication (TIC), langues étrangères, apprendre à apprendre, éducation civique). Trois indicateurs de réussite et de transition (taux d'échec scolaire, achèvement de l'enseignement secondaire supérieur, taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur). Deux indicateurs d'évaluation et de pilotage de l'éducation (évaluation et pilotage de l'éducation scolaire, participation des parents). Quatre indicateurs relatifs aux ressources et structures (éducation et formation des enseignants, taux de fréquentation d'un établissement pré-primaire, nombre d'élèves par ordinateur, dépenses d'éducation par étudiant) in *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire, seize indicateurs de qualité.* Commission européenne, Bruxelles, mai, 2000.

nationaux et à les comparer. Parallèlement, dans le cadre de *l'apprentissage tout au long de la vie*, les « nouvelles compétences de base » nécessaires à tout individu dans la société de la connaissance font aussi l'objet des travaux.

Concernant ces « nouvelles compétences de base » nécessaires à tout individu dans la société de la connaissance, la Commission précise que ce sont les compétences en technologies de l'information, la maîtrise de langues étrangères, une culture technologique, l'esprit d'entreprise et des aptitudes sociales. S'agissant des contenus à enseigner, le rôle premier de l'école, disent les autorités européennes, *n'est plus de transmettre des savoirs, mais plutôt d'assurer l'accès à des compétences car il ne s'agit pas d'une liste de sujets ou de disciplines comme nous en avons connu à l'école ou par la suite mais bien de « vastes domaines de connaissances et de compétences, tous interdisciplinaires* (CCE 2000-b). Le même document précise également quelles sont les compétences sociales (« confiance en soi, indépendance, aptitude à prendre des risques ») et les compétences relatives à l'esprit d'entreprise (« capacité de l'individu à se dépasser au plan professionnel », « aptitude à diversifier les activités d'une entreprise »).

La compétence la plus souvent citée, et qui fait depuis la fin des années 90 l'objet de toutes les attentions de la DGXII, c'est la capacité d'apprendre tout au long de la vie. *La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie n'a plus une portée restrictive; il doit désormais s'agir du principe régissant l'offre et la participation, quel que soit le cadre d'apprentissage considéré.* (CCE 2000-b)

Ceci implique une redéfinition des missions de l'enseignement de base : *Une éducation de base de qualité pour tous, dès le plus jeune âge, constitue un préalable essentiel. L'éducation de base, suivie par une éducation et une formation professionnelles initiales, devrait permettre à l'ensemble des jeunes d'acquérir toutes les nouvelles compétences fondamentales requises dans une société fondée sur la connaissance. Elle devrait également leur "apprendre à apprendre" et leur donner une image positive de la formation.* (CCE 2000-b).

Cette adaptation des systèmes d'éducation à un monde où l'éducation et la formation se poursuivent tout au long de la vie est aujourd'hui qualifiée de *plus important des défis auxquels tous les États membres sont confrontés* (CCE 2001).

Une autre compétence avancée comme incontournable dans le discours éducatif européen c'est « l'alphabétisation numérique ». L'Europe, écrit la Commission, doit *accélérer l'entrée de ses écoles et lieux d'apprentissage dans l'ère numérique* (CCE 2000-a). Comme je viens de le signaler, le sommet européen de Lisbonne, fut largement consacré à cet objectif désormais désigné du terme « e-learning ». Les conclusions du sommet réclament d'urgence *un effort d'équipement en ordinateurs multimédia des écoles, un effort de formation des enseignants européens aux techniques numériques, le développement de services et logiciels éducatifs européens et l'accélération de la mise en réseau des écoles et des formateurs* (CCE, 2000).

Les écoles devront nouer désormais des liens étroits avec un partenaire privilégié : l'entreprise. En effet, à Lisbonne, il a été décidé de *mettre en place entre les écoles, les centres de formation, les entreprises et les établissements de recherche des partenariats pour l'acquisition des connaissances qui soient profitables à tous* (Présidence du Conseil européen, 2000).

L'idée maîtresse de cette politique éducative commune est résumée comme suit

dans la plupart de ces documents : *l'Union européenne se trouve face à un formidable bouleversement induit par la mondialisation et par les défis inhérents à une nouvelle économie fondée sur la connaissance*. Dès lors, l'enseignement européen doit se plier à un « objectif stratégique » majeur : *aider l'Europe à devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable* (CCE 2001).

Deux ans plus tard, c'est à Barcelone (mars 2002) qu'un « Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe » a été adopté. Il précise notamment *que le Conseil et la commission demandent ensemble que l'espace européen de l'éducation et de la formation soit désormais expressément reconnu comme un domaine prioritaire essentiel de la stratégie de Lisbonne* (Conseil européen, 2002).

Quant au processus de Bologne, nous lisons dans le rapport présenté par M. Herbillon, à l'Assemblée Nationale, qu'il *résulte d'une série de conférences ministérielles européennes dont l'objet vise à la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur d'ici à 2010. Après le marché unique, l'Europe entend réaliser son marché intérieur de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paradoxalement, le processus de Bologne, dont les prémisses se situent en réalité dans la Déclaration de la Sorbonne (1998) sur l'harmonisation de l'architecture du système d'enseignement supérieur, est une dynamique exclusivement intergouvernementale qui ne reconnaît qu'un rang d'observateur à l'Union européenne* (Rapport A.N, 2004) .

Le Rapport ajoute *parce que nos sociétés sont résolument entrées dans l'ère de l'économie de la connaissance, nos schémas nationaux d'enseignement supérieur ne peuvent plus rester cloisonnés les uns par rapport aux autres. Mobilité, compatibilité, échanges, confiance mutuelle : tels sont les mots clés qui doivent contribuer à la renaissance d'une Europe des Lumières, qui peut aussi éclairer l'horizon des universités françaises* (Rapport A.N, 2004).

Par ailleurs, trois objectifs généraux stratégiques sont retenus pour les systèmes éducatifs : « améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne » ; « faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation » ; « ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation ». Ils sont déclinés en treize sous-objectifs. Un programme et un calendrier des travaux sont définis jusqu'en 2010.

Comme il s'agit ici de domaines qui sont en marge, pour ne pas dire en dehors des compétences communautaires déterminées par les traités on utilisera la méthode ouverte de coordination, élaborée à Lisbonne (Laval et Weber, 2002). On trouve l'explication de la nouvelle méthode dans un autre Livre blanc, sur la *Gouvernance européenne*. On y lit qu'*employée au cas par cas, elle offre un moyen d'encourager la coopération, d'échanger de bonnes pratiques et de convenir d'objectifs communs et d'orientations communes aux États membres, parfois avec le soutien de plans d'action nationaux, comme pour l'emploi et la lutte contre l'exclusion sociale. Elle se fonde sur la mesure régulière des progrès réalisés sur la voie de ces objectifs afin que les États membres puissent comparer leurs efforts et s'enrichir de leurs expériences mutuelles. Dans certains domaines, tels que l'emploi et la politique sociale ou la politique d'immigration, elle s'applique parallèlement à l'approche*

programmatische et législative ; dans d'autres, elle apporte une valeur ajoutée au niveau européen lorsque les solutions législatives n'ont guère de perspectives. Tel est le cas, par exemple, des travaux réalisés au niveau européen pour définir les objectifs futurs des systèmes éducatifs nationaux. (Commission européenne, Livre blanc : *Gouvernance européenne*, 2001).

Autrement dit, la méthode ouverte de coordination consiste en une stratégie coordonnée pour laquelle les États membres se fixent des objectifs communs et des instruments. Le but de ce processus est de développer une dynamique de convergence des systèmes d'éducation et de formation qui inciterait les instances européennes et notamment la Commission à prendre des mesures législatives et réglementaires dans un domaine (l'éducation) qui ne relève pas formellement de leur compétence. Il semblerait, d'une part, qu'en ancrant la politique d'enseignement dans un processus européen commun, la Commission se prémunit contre les velléités de l'un ou l'autre ministre de l'Éducation un peu moins zélé, un peu plus critique ou plus réticent face aux exigences des lobbies patronaux. Il semblerait, d'autre part, que la Commission européenne serve de faire-valoir aux ministres nationaux qui, quoique fondamentalement en accord avec les orientations de la politique éducative commune, éprouveraient quelque difficulté à la faire accepter aux yeux de leur opinion publique (Hirt, 2002)

On peut lire, en effet dans le document « Les objectifs concrets futurs des système d'éducation », publié par la Commission qu'aucun État membre n'est en mesure d'accomplir tout cela seul. Nos sociétés, comme nos économies, sont aujourd'hui trop interdépendantes pour que cette option soit réaliste (CCE 2001).

Par ailleurs, on peut voir aussi qu'un certain nombre de chercheurs (E. Charlier, 2003, L. Demailly, 2003, J-R, Cyterman, 2005, A. Hingel et L. Jakobsen, 2005, entre autres) insistent sur le fait que les processus de Barcelone, c'est-à-dire, le volet *Education du processus de Lisbonne*, met en avant la nécessité des évaluations internationales et des résultats à atteindre de la part des systèmes éducatifs européens. On aura pour cela recours aussi à la méthode dite de coopération ouverte (MOC), déjà appliquée au secteur de l'emploi. Dans les domaines où la compétence européenne est subsidiaire, et où aucun texte communautaire de type directive ou règlement ne peut être pris, la MOC vise à une certaine convergence ; elle repose, nous l'avons vu, sur le tryptique : production des indicateurs, évaluation par les pairs et échanges de bonnes pratiques.

Ils insistent également sur le fait que les pays européens en définissant des objectifs communs et des cibles communes appelés critères de convergence —la référence à ces objectifs figurait déjà explicitement dans le rapport annexé à la loi d'orientation et d'avenir pour l'école de 2005 en France, par exemple— et en mettant en pratique la méthode ouverte de coopération, les pays de l'Union assurent un moyen de contrainte insidieux, voire un mode de gouvernance extrêmement puissant (E. Charlier, 2003). Pour certains chercheurs, la MOC contribuerait à la vulgate libérale sur l'éducation, comme l'OCDE et la Banque Mondiale. Elle dicterait les réformes de l'Éducation décidées en Europe. Pour d'autres, elle est tout à fait inefficace. Ils constatent en effet, pour le moment, le caractère peu contraignant de la politique européenne d'éducation et le caractère au fond très consensuel des critères des référence ou de convergence adoptés⁴

Certes, cela n'empêche pas la démarche européenne, de contribuer au bout de

⁴ Les 5 critères de référence sont % des jeunes de 20 à 24 ans ayant terminé avec succès le second cycle l'enseignement secondaire, développement des flux des diplômés de science et technologie, ù d'élèves ayant de faibles compétences en lecture (niveau O et 1 de PISA), jeunes sortant précoces de 18 à 24 ans et participation des adultes à la formation continue.

compte au pilotage par les résultats (J-R Cyterman, A. Hingel et L. Jakobsen, 2005).

Nous savons, d'après le rapport de l'inspection générale française, que *cette démarche de pilotage par les résultats est au cœur de la réforme de la constitution budgétaire qu'est la LOLF*, la loi Organique aux Lois de Finance, adoptée en France en 2001 et mise en œuvre à partir du 1^{er} janvier 2006. Rappelons que cette réforme, qui s'inspire des réformes budgétaires étrangères menées dans le cadre du « nouveau management public » *vise à mettre en regard les objectifs des politiques publiques, les coûts des politiques publiques et les résultats atteints. Elle oblige à expliciter les politiques éducatives.* Les objectifs retenus, correspondent aux objectifs de la loi de 2005 en termes de scolarisation, en termes d'acquisition des connaissances liées au socle commun. Elles intègrent aussi des objectifs d'équité et d'efficacité et notamment de réduction des coûts ». Et le rapport de poursuivre : *cette démarche joue à la fois dans la présentation du budget éducatif devant les parlementaires mais aussi dans les relations entre le ministère et les académies en France, voire dans celle entre les académies et les établissements.* Et les inspecteurs concluent : *cette démarche de rapprochement des coûts et des résultats peut amener facilement à des raisonnements du type : « les budgets éducatifs ont augmenté alors que les effectifs d'élèves stagnaient ou baissaient et les résultats restent moyens » Ces propos, par exemple en France, tenus par le rapporteur du budget de 2003, repris régulièrement dans les rapports de la Commission des finances sur l'éducation, montrent qu'une approche par les résultats peut servir de justificatif à une politique plus restrictive sur les moyens* (Rapport de l'inspection générale, 2007)

En guise de conclusion

Depuis quelques décennies dans les discours et les documents émanant des instances européennes, les considérations économiques et financières priment sur les préoccupations humaines et sociales, voire intellectuelles. L'école et l'université, en tant qu'espace de production et de diffusion des savoirs et des connaissances, se trouvent de plus en plus au centre du débat sur les exigences de compétitivité des économies. Au sein de l'Union européenne, nous avons vu que la stratégie dite de Lisbonne consiste en un projet de transformation de l'économie européenne pour la *rendre la plus compétitive et la plus dynamique du monde*. Elle assigne un rôle déterminant à l'éducation et à la formation. On repère les mêmes évolutions au niveau national et dans les régions qui se sont vues attribuer des compétences élargies en matière d'éducation.

Nous avons vu également qu'une terminologie spécifique accompagne cette vision nouvelle. On parle de plus en plus de compétences, de moins en moins de savoir et de culture, de plus en plus d'efficacité, de compétitivité, de rentabilité, de moins en moins de justice, d'égalité, de solidarité, de plus en plus d'employabilité et de moins en moins de droit au travail.

Les ressources dites « humaines » et le capital dit « social » sont les nouveaux objectifs de *l'éducation et la formation tout au long de la vie* au sein de *l'économie de la connaissance*.

Tout cela entre en contradiction avec la conception démocratique et humaniste chère aux grands penseurs européens de l'éducation pour qui celle-ci est d'abord un droit fondamental. Dans cette optique, la collectivité et les pouvoirs publics doivent en garantir l'organisation et le développement afin que ce droit devienne effectif pour des groupes élargis de la population et progressivement pour tous, du moins en

principe. Dans ce sens, le rôle de l'État en matière d'éducation est central, alors qu'aujourd'hui il est de plus en plus contesté.

C'est pourquoi l'évolution actuelle de la politique de l'éducation dans l'Union européenne est inquiétante puisqu'elle est pensée et organisée prioritairement dans une logique économique et comme préparation au marché du travail. Dans cette perspective, il faut préparer des travailleurs « employables », « flexibles » « adaptables » et « compétitifs ». Ce qui se traduit par une pression des secteurs économiques sur les curricula qui doivent être élaborés en termes d'adéquation aux demandes du marché.

S'il est vrai que les systèmes éducatifs et de formation technique et professionnelle peuvent, indubitablement, former les jeunes, aucun de ces systèmes n'est en mesure de leur garantir un emploi. Nous avons vu aussi que parmi les solutions avancées pour arriver à une adéquation entre la formation et l'emploi, il en existe une qui recueille presque tous les suffrages des responsables de la communauté, et c'est celle qui préconise un rapprochement entre l'école et l'entreprise. Il n'est pas impossible en théorie que l'entreprise puisse contribuer à la définition de contenus de formation mieux adaptés aux nécessités du marché du travail, mais il ne faut pas oublier que le marché du travail évolue très vite, que les entreprises raisonnent en termes de rentabilité à court terme, et que la planification des formations professionnelles exige du temps : le temps d'une véritable formation initiale et la permanence de la formation dans le temps. Voilà pourquoi les entrepreneurs préfèrent une formation minimale basée sur des compétences et des savoirs-être prêts à l'emploi.

La volonté d'instrumentalisation économique de l'école se fait donc au détriment de l'accès de tous aux savoirs et à la culture, seuls porteurs de compréhension du monde, de soi, et des autres. Le déni de transmission de culture par l'école est en train d'appauvrir, non seulement intellectuellement la population européenne, mais d'appauvrir davantage les populations les plus pauvres, celles qui justement n'ont que l'école pour y accéder. Comment s'étonner dès lors des explosions de violence de ces dernières années dans les sociétés européennes ?

La réduction néolibérale de l'éducation au statut de marchandise menace l'homme dans son universalité humaine, dans sa différence culturelle et dans sa construction comme sujet. L'adaptation de l'enseignement aux exigences des entreprises nous éloigne de plus en plus du projet démocratique d'une école humaniste, tel que le rêvait Jean Monet.

Judith Migeot-Alvarado

Maître de Conférence

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

BEREMBOOM (A.), ZYLBERSTEIN (J.C.), *Le Traité de Maastricht, mode d'emploi*, UGE 10/18, Paris, France, 1992.

FIALAIRE (J.), *L'École en Europe*, La Documentation française, Paris, France, 1996.

HIRTT (N), « L'Europe, l'école et le profit. Naissance d'une politique éducative commune » in *L'École démocratique*. Publication de l'Appel, pour une école démocratique (Aped), n° 11, juillet-septembre, 2002

HIRTT (N), *Les nouveaux maîtres de l'école. L'enseignement européen sur la coupe des marchés*, Ed. Aden 2005

JALLADE (J.P.), *L'école à travers l'Europe*, Entretien in *Revue Projet* n° 223, 1990
 LAVAL (Ch.), *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La découverte, 2003
 LAVAL (Ch.), WEBER (L.), *Le nouvel ordre mondial*, Ed. Regards-Syllepse, Paris, France, 2002
 LEGRAND (L.), *Les politiques de l'éducation*, PUF, coll. Que sais-je ?, Paris, France, 1988
 MIGEOT-ALVARADO (J.), *La Comunidad Europea : políticas y programas de acción en materia de educación-formation-empleo*, éd. CINTERPLAN-OEA, (Centro de Investigación para el Planeamiento de la Educación de la Organización de Estados Americanos), Caracas, Venezuela, 1994
 MIGEOT-ALVARADO (J.), *Les systèmes d'éducation et de formation en Europe*, Formation Master 2, Université de Franche-Comté, CLA, 2003.
 MORIN (E.), *Penser l'Europe*, Paris, Gallimard, 1987.
 REGUZZONI (M.), « La réforme de l'éducation dans la Communauté Européenne », *Recherches économiques et sociales*, éd. Auber Montaigne, Paris, France, 1974 .
 REIFFERS (J-L.) *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Rapport du groupe de réflexion sur l'Education et la Formation, décembre, 1996.
 VANISCOTTE (F.), *70 millions d'élèves, l'Europe de l'éducation*, Paris, France, Hatier, 1989.
 VANISCOTTE (F.), *Les écoles de l'Europe, systèmes éducatifs et dimension européenne*, Paris, France, INRP, 1996

Articles

CYTERMANN J.-R., *Les spécificités du financement de l'éducation en France* Revue de l'Inspection Générale, n° 3, septembre 2006
 CYTERMANN J.-R., *Le processus de Lisbonne et la convergence des systèmes éducatifs européens*, Revue Administration et Education, dossier *Vers une Europe de l'Education et de la Formation*, 2005/2
 CHARLIER E, *La douce violence de la méthode ouverte de coordination et de ses équivalents*, Introduction au dossier *L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation*, Revue Internationale de Sociologie de l'Education, 2003 :2, INRP, De Boeck.
 DEMAILLY L., *L'obligation des résultats en éducation*, Revue Administration et Education , 2003/2
 HINGEL A., et JAKOBSEN L. *Un cadre européen cohérent en matière d'éducation*, Revue Administration et Education, dossier *Vers une Europe de l'Education et de la Formation*, 2005/2
 HUSSENET A, CYTERMANN J-R., (coord) *Revue de l'Inspection Générale*, n° 3, septembre 2006
 MALAN TH, *LMD : modèle français et convergence européenne*, Revue de l'Inspection Générale, n° 3, septembre 2006
 MONS N., *Décentralisation: y a-t-il une exception française?*, Revue de l'Inspection Générale, n° 3, septembre 2006

Documents officiels. Rapports

ASSEMBLEE NATIONALE, France, Rapport déposé par la Délégation pour l'Union européenne sur l'enseignement supérieur en Europe, par M. Michel Herbillon, député, le 17/11/2004, N° 1927.
 COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES, *e-Learning – Penser l'éducation de demain*. Communication de la Commission, COM(2000) 318 final,

Bruxelles, 2000.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES, *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire, seize indicateurs de qualité*, Bruxelles, mai, 2000 [a]

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES, *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles, 2000 [b].

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES, *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Bruxelles, 2001.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES, *Livre Blanc Gouvernance européenne*, Bruxelles, 2001.

ERT, *Education et compétence en Europe, Etude de la Table Ronde Européenne sur l'Education et la Formation en Europe*, Bruxelles, février 1989

ERT, *Construire les autoroutes de l'Information pour repenser l'Europe, Un message des utilisateurs industriels*, juin 1994.

ERT, *Une éducation européenne, Vers une société qui apprend, Un rapport de la Table Ronde des Industriels européens*, Bruxelles, Février 1995

ERT, *Investir dans la connaissance, L'intégration de la technologie dans l'éducation européenne*, Bruxelles, février 1997

Décret n°02-482 du 8 avril 2002, portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, arrêté du 23 avril 2002 : études universitaires conduisant au grade de licence, arrêtés du 25 avril 2002 sur le diplôme de master et les études doctorales.

OCDE, *Quel avenir pour nos écoles ?*, 2001

OCDE, *Regards sur l'éducation, 2004 & Regards sur l'Éducation*, 2005.

JMA/UFC-IUFM