

Évolutions curriculaires de l'enseignement supérieur européen : Un point de vue juridique sur le processus « dit » de démocratisation

Curricular developments in European higher education: a legal point of view on the “so-called” process of democratization

Xavier Fressoz¹, Jean-Marc Lange², Muriel Guedj³

¹ Laboratoire LIRDEF, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier, France, xavier.fressoz@outlook.fr

² Laboratoire LIRDEF, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier, France, jean-marc.lange@umontpellier.fr

³ Laboratoire LIRDEF, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier, France, muriel.guedj@umontpellier.fr

RESUME. Dans une économie fondée sur la connaissance, le domaine de l'enseignement supérieur est fortement sollicité. Il s'agit d'assurer une forte capacité de production d'innovations compétitives au niveau mondial. Ce contexte géoéconomique bouleverse les enjeux éducatifs en exigeant des citoyens d'élever leur niveau de compétences et de savoirs dans une logique de performance. Cette étude tend à montrer comment l'Union européenne s'appuie sur les curricula pour transformer la démocratisation de l'enseignement supérieur en un processus de sélection du capital humain. Elle tend à exposer que la fragmentation curriculaire est une stratégie qui puise sa légitimité dans la fiction méritocratique, favorisant en arrière-plan une massification des ressources humaines qualifiées dans une perspective de soft power du modèle européen de société de la connaissance.

SUMMARY. In a knowledge-based economy, the field of higher education is in high demand. This is to ensure a strong production capacity for globally competitive innovations. This geo-economic context upsets educational issues by requiring citizens to raise their level of skills and knowledge in a logic of performance. This study tends to show how the European Union relies on curricula to transform the democratization of higher education into a process of selection of human capital. It tends to show that curricular fragmentation is a strategy that draws its legitimacy from the meritocratic fiction, favoring in the background a massification of qualified human resources in a soft power perspective of the European model of the knowledge society.

MOTS-CLÉS. État social actif, société en réseau, gouvernance, fonctionnalisme, compétences de coordination, méthode ouverte de coordination, soft law, droit mou, applicabilité directe, hiérarchie des normes, Union européenne, industrie de la connaissance, capital humain, enseignement supérieur, démocratisation, massification, curriculum, cohérence, méritocratie, réciprocité, motivation individuelle, responsabilité individuelle, compétences clés.

KEYWORDS. Active welfare State, network society, governance, functionalism, coordination skills, open method of coordination, soft law, soft law, direct applicability, hierarchy of norms, European Union, knowledge industry, human capital, higher education, democratization, massification, curriculum, coherence, meritocracy, reciprocity, individual motivation, individual responsibility, key skills.

Depuis le début des années 1990, le phénomène de globalisation économique et la révolution des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'internet poussent à une mutation radicale de l'économie industrielle vers une économie de la connaissance. Dans cette nouvelle économie, la production d'innovation doit être constante pour gagner des parts de marché. Au même titre que les ressources énergétiques, le savoir est ainsi devenu une matière première pour produire des innovations (Geloso Grosso, 2018). Il s'agit d'enrichir les ressources humaines en diversité et en créativité des savoir-faire (Commission européenne, COM(2006) 0208). De même, la créativité et la diversité culturelle sont reconnues pour leur capacité à faire émerger des solutions face aux défis émergents (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, Décision 2021/820, appendice 1). Par ailleurs, les origines sociales, ethniques, culturelles, ou tout autre élément de singularité, contribuent à façonner les parcours et les représentations de chaque individu, et sont dès lors parties prenantes à l'effervescence d'idées originales susceptibles d'être transformées en projets d'innovation rentables sur les marchés (Chantelot, 2006, p.146-153).

En 2000 à Lisbonne, le Conseil européen a déclaré que :

L'Union s'est aujourd'hui fixée un nouvel objectif stratégique pour la décennie à venir : devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi, et d'une plus grande cohésion sociale (Conseil européen, 2000, point 5).

Début 2008, les ambitions étaient revues à la baisse et recentrées sur des objectifs de croissance et d'emploi et le Conseil européen a invité à la création d'une cinquième liberté de circulation : celle de la connaissance (Conseil européen, 2008). Il s'agit d'attirer les cerveaux du monde entier pour remédier à la rareté des ressources humaines qualifiées (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, Directive 2021/1883, point 26 de l'introduction). L'Union européenne a aussi développé un nouveau concept fondamental, le triangle de la connaissance, qui tend à décloisonner les secteurs de l'éducation, de la recherche et de l'innovation afin de mieux répondre aux orientations stratégiques de compétitivité (Conseil de l'Union européenne Conclusions 2009/C 302/03). Tous ces objectifs et nouveaux concepts promeuvent à la fois une culture de l'excellence et une structuration de l'industrie européenne de la connaissance (Commission européenne, COM/2005/0152, point 3.1.1). Il en découle un foisonnement de curricula - pris au sens de parcours cohérents d'éducation ou de formation pensés en termes de finalités, de stratégies et de choix programmatiques (Martinand et Lange, 2014) - qu'il peut être difficile de relier les uns aux autres.

Dans ce contexte, l'Union européenne déclare œuvrer pour une démocratisation de l'enseignement supérieur afin de ne pas se priver d'une partie de son capital humain, qui se définit par la somme des connaissances et des compétences que les individus acquièrent, par le biais de l'éducation et de la formation, et qui tendent à améliorer leur productivité (Blondal, Field et Girouard, 2002). Les documents de l'Union européenne emploient très peu le terme de démocratisation en matière d'accès à l'enseignement, à la culture ou à l'information. C'est l'expression à tous /pour tous qui traduit dans les textes la promotion au niveau européen de ce processus.¹

Se retrouvent ici des questionnements identiques à ceux évoqués durant les années 1960 marquées par un moment de grandes réformes institutionnelles qui affichent une ambition de démocratisation pour l'enseignement secondaire. Symptomatique de la période, le terme de démocratisation n'est guère explicité alors que lui est substitué l'expression « pour tous » plus aisée à manipuler (Hulin, 1992). Les années 1990 qui voient une augmentation exponentielle des bacheliers justifient que le même problème se retrouve désormais dans l'enseignement supérieur et le déplacement observé interroge finalement les finalités allouées à la démocratisation évoquée dans les textes européens.

Cette étude tend à démontrer par une méthode d'analyse effectuée d'un point de vue juridique que ce processus constitue aujourd'hui une méthode de sélection répondant au besoin européen de ressources humaines qualifiées. Dès 1996, l'Union européenne a souligné ce besoin « d'investissement en capital humain » en insistant sur la nécessité de « garantir à tous les jeunes l'accès à l'éducation » et « l'adaptation des curricula » (Commission européenne, COM(96) 109, point II.A.1.a). En 2003, elle a manifesté le besoin d'un retour social sur investissement et s'est positionnée en faveur d'un système de sélection qui vise un double objectif. Le premier est de remédier au taux d'abandon des études qui découlerait de la démocratisation de l'enseignement supérieur. Le deuxième est de remédier à l'inefficacité du droit d'accès automatique à l'université pour ce qui est de mettre en adéquation l'offre et la demande d'emploi (Commission européenne, COM(2003) 0058, points 26 et 27). Dès lors,

¹ Exemples : « faire en sorte que les activités de solidarité soient accessibles à tous les jeunes » (Règlement (UE) 2021/88), « une politique d'orientation tout au long de la vie pour tous les citoyens de l'Union » Décision (UE) 2018/646, « des cours en ligne ouverts à tous et des ressources éducatives libres » (Décision (UE) 2018/646), « faire de la mobilité à des fins d'éducation et de formation pour tous une réalité » (Règlement (UE) 2021/817), « protéger de façon efficace le droit à l'accès à l'éducation pour tous » (Avis du Comité des régions 2011/C 104/06), ...

L'étude expose comment l'Union européenne donne à la démocratisation la forme d'un processus en entonnoir qui vise, d'abord, à élargir l'accès à la connaissance avant d'activer des critères de sélection qui s'articulent comme les maillons d'une chaîne de l'entrée à la sortie de l'enseignement supérieur. Pour ce faire, l'étude passe en revue les questions portant sur l'accès aux enseignements, la mobilité étudiante, l'acquisition de compétences clé et la recherche d'emploi.

L'approche juridique de cette étude tend à mettre à jour le degré de normativité des curricula européens à travers la nature sélective du processus de démocratisation de l'enseignement supérieur. Plus précisément, l'approche juridique fait vœu de dévoiler la cohérence politique de ce foisonnement curriculaire et comment la difficulté à relier les curricula sert la promotion d'un processus contraignant de sélection du capital humain, bien au-delà de la simple émission de préconisations politiques. C'est en tout cas notre hypothèse.

Ainsi, enchâssés dans une stratégie de compétitivité, les curricula constitueraient un instrument de sélection qui ne laisse pas facilement percevoir la cohérence de sa portée (1). En effet, ils répondraient en arrière-plan à des perspectives de soft power relatives à la capacité de l'Union européenne à façonner l'action de ses Etats membres et des modes de pensée adhérant aux préconisations politiques (2). Pour y parvenir, les curricula européens tendent aussi à générer des effets normatifs directement sur les citoyens, et ce en rupture avec la tradition juridique établie sous la forme de textes prescriptifs de type hard power, tels le code de l'éducation français (3.).

1. Les curricula comme instrument de sélection

L'une des caractéristiques du point de vue curriculaire est celle de la recherche de cohérence des parcours (Audigier, 2017). Le terme cohérence est relativement récent dans la sphère éducative scolaire, présent pour la première fois dans le Plan Langevin-Wallon (1947). Il concerne la recherche d'un système scolaire juste : « *La première conséquence des principes qui viennent d'être énoncés est la reconstruction complète de notre enseignement sur un plan nouveau, présentant plus de simplicité, d'unité et de cohérence : la structure même de l'institution doit être modifiée pour répondre au principe de justice fondamentale dans une démocratie* ». La cohérence relève donc d'un projet politique fondé sur une valeur (la justice) et destiné à faire du commun dans la communauté politique (Audigier, 2017). La cohérence curriculaire revient alors à établir des liens entre la signification d'une intention planifiée et cohérente d'un parcours d'éducation ou de formation et les valeurs de justice sociale dans des contextes sociétaux variés. La cohérence curriculaire fait ainsi référence aux finalités et valeurs, mais elle implique aussi celle de l'intentionnalité sociale et/ou politique.

Il est intéressant d'appréhender le Plan Langevin-Wallon comme une sorte de modèle auquel les réformateurs successifs n'ont de cesse de se référer, faisant de ce dernier une référence « absolue » voire un « texte sacré » (Prost, 1981) alors même qu'il « resta dans les tiroirs du ministre auquel il fut solennellement remis en 1947 et servit surtout à rehausser le prestige de la France à l'étranger » (Roche & Vargas 1979).

Nous faisons ici l'hypothèse que les textes étudiés révèlent la nature fragmentée des curricula qui en résultent. La fragmentation n'est pas l'inverse de la cohérence. Elle renvoie plutôt à la désorganisation curriculaire, dans l'explicitation de finalités, valeurs et intentionnalité sociale et politique. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y a pas de projets politiques car, dans certains contextes, la fragmentation peut être intentionnelle et peut renvoyer à l'idée de curriculum caché (Perrenoud, 1993). Contrairement à l'incohérence, la fragmentation peut être stratégique ou, pour le moins, fonctionnelle (Barthes et Lange, 2022). Les curricula portant la nature sélective de la démocratisation de l'enseignement supérieur se réaliseraient via des préconisations qui étayent un mode gouvernance en réseau en poussant les citoyens et les entités publiques et privées à les prendre en compte (1.1.). Toutefois, cet étayage serait volontairement fragmenté pour servir une dissociation des préconisations curriculaires et de leurs enjeux sous un angle à la fois fonctionnel et stratégique (1.2.).

1.1. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, cette étude se fonde avant tout sur une analyse des textes européens. Elle tend à mettre en évidence le dialogue interinstitutionnel en soulignant tant les oppositions de points de vue que les positionnements consensuels ou complémentaires entre les différentes institutions de l'Union européenne, notamment le Conseil européen, le Conseil de l'Union européenne, le Parlement européen, la Cour de Justice de l'Union européenne, la Commission européenne, le Comité économique et social européen. La quantité importante de documents édictés témoigne d'un débat interinstitutionnel de grande ampleur. Toutes sources confondues, celles à valeur contraignante (règlements, directives, décisions) et celles à valeur non-contraignante (recommandations, communications, avis, ...), chacune est lue et croisée au-delà du cloisonnement sectoriel inhérent au principe de répartition des compétences que fixent les traités européens entre l'Union européenne et les Etats membres. Ce décroisement intersectoriel permet de révéler les stratégies de l'action publique qui peuvent demeurer invisibles à défaut d'approche méthodologique.

En pratique, l'étude de la complexité du travail normatif et celle de la complexité épistémologique se réalisent en même temps. Les différentes lectures se nourrissent l'une de l'autre. Néanmoins, le recueil et le traitement des données se réalisent en entonnoir impliquant d'abord un recueil quantitatif des textes européens. Ce recueil est réalisé grâce à un système de veille normative formatée sur EUR-Lex, la base de données législatives européennes. Cette veille organise la compilation de l'ensemble des textes institutionnels par politiques publiques ciblées, d'où la masse de documents. Le dépouillement est réalisé document par document à partir des mots clés pertinents, tels que « gouvernance multi-niveaux », « compétitivité », « innovation », « enseignement supérieur », « ressources humaines », « démocratisation », « curricula ». Au fur et à mesure du dépouillement d'autres mots clés apparaissent pertinents, tels que « capital humain », « élargir à tous l'accès », « compétences clés », « motivation individuelle », « mérite », « rentabilité ». Certains documents du corpus sont ainsi re-parcourus. Les phrases les plus pertinentes sont copiées/collées/référencées sur une carte heuristique, d'où une prise d'ampleur rapide de celle-ci. Petit-à-petit, une cohérence globale se dessine et soulèvent tant des incohérences que l'évolution du champ lexical. Dès lors commence à s'imposer une ouverture transdisciplinaire, même si le dépouillement des textes institutionnels n'est pas achevé. Cela permet de prendre de la hauteur sur les lectures institutionnelles déjà effectuées et d'orienter les mots clés pour les prochaines, voire de reprendre une nouvelle fois les textes déjà travaillés. L'articulation heuristique se poursuit jusqu'à l'élaboration d'un plan qui est lui-même remanié lors de la phase d'écriture. La cohérence globale existant entre les différents documents du corpus devient perceptible lorsqu'apparaît la grille de lecture dominante orientant les politiques publiques ; c'est-à-dire les prescriptions politiques qui font consensus au-delà des points continuant à faire débat entre les institutions et les analyses critiques d'origine non-institutionnelle. Les analyses proposant une grille de lecture alternative sont ici essentielles à distinguer pour bien identifier les limites de la cohérence de la grille de lecture dominante.

1.2. Des préconisations étayant un mode de gouvernance en réseau

Parallèlement au mode traditionnel de gouvernance consacré par la hiérarchie des normes² (Ost et Van de Kerchove, 2010, p. 14 à 36), les Etats européens développent la participation en réseau des acteurs de terrain (Conseil de l'Union européenne, résolution 2009/C 311/01) dans le but d'alimenter leurs ressources en diversité et en créativité. L'élaboration des politiques s'organise désormais suivant une logique plus ascendante et décroissant les domaines d'activité et les secteurs publics et privés

² Hans Kelsen a théorisé la hiérarchie des normes suivant un modèle pyramidal d'engendrement du droit. Chaque norme s'applique ainsi suivant une logique de conformité à la norme supérieure. L'exemple français veut que la circulaire s'apprécie au regard d'un décret qui est lui-même conforme au niveau des lois qui doivent, quant à elles, se révéler pleinement constitutionnelles.

(Conseil de l'Union européenne, Conclusions 2015/C 172/02).³ L'intelligence économique requière même le développement d'une « connivence public – privé » (Delbecque et Fayol, 2012, p.25). Cette ré-articulation du modèle de gouvernance concerne aussi le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche (Parlement européen, Résolution 2011/C 161 E/15, point I). Plus exactement, les curricula européens viennent étayer ce mode de gouvernance en réseau en diffusant des préconisations, y compris dans les domaines dont la compétence souveraine n'a pas été transférée à l'Union européenne. Il convient néanmoins de distinguer les préconisations des prescriptions ayant force de lois. En effet, dans le cas des préconisations, le principe de primauté du droit européen sur les droits nationaux ne s'applique pas. Le domaine de l'éducation, incluant l'enseignement supérieur, rentre dans ce cadre des compétences non-transférées. Au titre du principe de répartition des compétences posé à l'article 6 TFUE, l'éducation ne relève que d'une compétence européenne de coordination visant à optimiser la coopération des Etats membres en la matière et à stimuler les actions nationales.

Les préconisations sont des outils essentiels pour l'ensemble des domaines relevant de cet article 6 TFUE. Ils promeuvent les bonnes pratiques et façonnent des modes de pensée communs viables pour la société européenne de la connaissance. C'est pour cela que l'Union européenne a développé une méthode ouverte de coordination (MOC) (Conseil européen, 2000, point 35). Il s'agit d'une méthode de management⁴ des domaines de coopération qui vise à produire de la *soft law* (Omarjee, 2007) ; c'est-à-dire des recommandations à valeur juridique non-contraignante car non susceptibles de recours devant une juridiction. Dans la communauté des juristes, la *soft law* (ou droit mou / souple en français) renvoie à un mode de production normative particulièrement adapté à une gouvernance en réseau au regard de l'étiologie du schéma pyramidal de production des normes (De La Rosa, 2007, p.172 et 173). Cette production normative fait écho en sciences de l'éducation à la notion de curriculum. La MOC étant active dans le domaine de l'éducation, il est possible de dire qu'elle est productrice de curricula, sous forme de préconisations « soft/douces » et non d'injonctions revendiquées comme telles, au caractère par trop explicite même si non contraignantes a priori, et destinées à tous.

L'influence de cette gouvernance par la *soft law* est très puissante en termes de diffusion de mode de pensée, de méthodes de travail et de socialisation des acteurs (Ravinet, 2016, p.391). Les préconisations se transforment même en injonction lorsque ceux qui ne se les approprient pas se voient retirer tout soutien institutionnel. En effet, l'harmonisation des comportements au sein du réseau européen veut que ceux qui choisissent de ne pas écouter les préconisations s'excluent de facto du réseau (Assens et Accard, 2007, point 4). Il s'agit de ne pas oublier que la sanction d'une règle de droit peut ne pas se réduire qu'à des sanctions purement juridiques (Ost et Van de Kerchove, 2010, p. 222). Les curricula font précisément appel à des sanctions de nature plus sociale. De cette méthode de management transpire donc un processus de sélection fondée sur l'adhésion aux curricula européens. Cela induit une place effective de la *soft law* dans la hiérarchie des normes, bien que l'absence d'effet juridique stricto sensu empêche de le présenter comme tel.

Les États membres se font les relais des curricula européens en ayant la possibilité de renforcer leur valeur juridique. Les curricula européens préconisent tandis que les curricula nationaux prescrivent. La théorie du droit consacre cela en démontrant une évolution du concept d'Etat (Ost et Van de Kerchove, 2010, p. 152 à 154). Les Etats sont devenus entremetteurs ou incitateurs en se désengageant de la gestion opérationnelle des activités économiques et en renonçant à utiliser la norme en la matière. De façon stratégique, il conseille, oriente et stimule le dialogue entre les partenaires sociaux en se contentant de leur fixer l'objectif souhaitable et en soutenant les négociations conduisant aux consensus. C'est en ce sens que les règles de *soft law* s'apparentent à des curricula dont les

³ Voir aussi la Communication de la Commission européenne du 07 avril 2000, *Agir au niveau local pour l'emploi - Donner une dimension locale à la stratégie européenne pour l'emploi*, COM(2000) 196 final, voir l'annexe intitulée « Les conditions du succès du développement local de l'emploi ».

⁴ Comparaison de résultats (benchmarking), évaluations réalisées par les pairs (peer review) ou par la Commission européenne (monitoring), promotion d'une logique d'apprentissage réciproque (policy learning).

préconisations irradient le champ de l'enseignement supérieur, comme des autres domaines relevant des compétences de coordination.

Les curricula européens tendent à étayer ce mode de gouvernance en réseau basé sur la *soft law* jusqu'à l'échelon du citoyen. En 2010, la stratégie Europe 2020 a souligné le besoin d'améliorer la MOC de manière à « exprimer clairement en quoi les réformes sont nécessaires » (Commission européenne, COM(2010) 2020, p.33, 34). L'idée européenne est de donner une dimension plus locale à la MOC, de décentraliser cette méthode de management de façon à mettre en place une approche participative ascendante (Comité économique et social européen, avis 2011/C 44/04, point 1.5). Tant les politiques que les partenaires que la société civile y sont conviés afin de renforcer la visibilité des réformes auprès des citoyens. En d'autres termes, la participation à ces réformes doit être démocratisée. Encore faut-il que chaque citoyen comprenne le cadre de celles-ci. La MOC vise ainsi à promouvoir les curricula encadrant ces réformes auprès de toutes les entités et citoyens européens, notamment dans le domaine de l'enseignement supérieur via le processus de Bologne. Plus concrètement, l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur constitue le meilleur moyen pour permettre aux citoyens de participer aux réformes en libérant leur potentiel de compétences. Pour autant, les enjeux curriculaires de ces réformes restent peu faciles d'accès.

1.3. Une fragmentation curriculaire structurée

La démocratisation de l'enseignement supérieur se couple avec le processus de massification de l'enseignement supérieur qui vise notamment à renforcer les capacités humaines de l'industrie européenne de la connaissance en termes de main d'œuvre qualifiée. Les raisons et les méthodes amenant à élargir massivement l'accès au supérieur sont ouvertement répertoriées (Commission européenne, COM(2001) 678). L'objectif global est d'offrir des possibilités d'éducation tout au long de la vie à tous.⁵ Pour autant, cette volonté collective d'élargir à tous l'accès à la connaissance reste dépendante de la volonté individuelle de saisir les opportunités d'accès à travers des efforts personnels. Cette recommandation relative aux efforts personnels pour aboutir au succès des études existe est clairement établie (Conseil de l'Europe, 1998, annexe, point 1.1). Ces curricula se sont précisés suite au constat du faible niveau d'entrepreneuriat remettant en cause la capacité de croissance de l'économie européenne de la connaissance. Ils préconisent d'offrir « un environnement d'apprentissage qui favorise l'autonomie, la créativité et une exploitation audacieuse des connaissances. » (Commission européenne, COM(2009) 158 final, point 3.2) L'environnement d'apprentissage doit aussi « permettre aux apprenants de suivre des parcours d'apprentissage individuels, en fonction de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt, et de bénéficier des chances offertes à tous, tout au long de leur existence » (Commission européenne, COM(2001) 678, page 13). Les curricula européens insistent également sur le renforcement de la résilience professionnelle des populations favorisant l'adaptation des compétences au regard des besoins du marché du travail. Ainsi, ils préconisent la mise en place d'une « veille stratégique sur les besoins de compétences » (Commission européenne, COM(2016) 381, point 2.3) fait écho à l'objectif d'augmentation du nombre de diplômés du supérieur issus des catégories vulnérables et défavorisées de la population (Parlement européenne et Conseil de l'Union, Recommandation 2008/C 111/01, point 1). En ce sens, les curricula européens recommandent de nourrir la capacité de chacun à faire des efforts individuels via l'acquisition de compétences clés

⁵ En 2001, l'éducation tout au long de la vie se définit comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi. Cette définition élargie insiste également sur les différents types d'apprentissage, qu'il soit formel, non formel ou informel ». COM(2001) 678, supra, point 1.4 ; En 2013, cette définition a connu quelques nuances : l'éducation tout au long de la vie se définit désormais comme « l'ensemble constitué par l'enseignement général, l'enseignement et la formation professionnels, l'éducation non formelle et l'éducation informelle entrepris tout au long de la vie, aboutissant à une amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences ou de la participation à la société dans une perspective personnelle, civique, culturelle, sociale et/ou professionnelle, y compris la fourniture de services de conseil et d'orientation » ; Article 2.1 du Règlement 1288/2013 du Parlement européen et du Conseil du 11 décembre 2013 établissant "Erasmus +" : le programme de l'Union pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport et abrogeant les décisions n° 1719/2006/CE, n° 1720/2006/CE et n° 1298/2008/CE, JOUE L 347/50 du 20 décembre.

(Conseil de l'Union européenne, Recommandation 2018/C 189/01). Ces recommandations sont d'ailleurs régulièrement actualisées (Commission européenne, COM(2016) 381).⁶

Ces curricula sont présentés de façon dispersée dans des textes européens émanant d'institutions différentes. Le foisonnement de documents institutionnels rend même inaccessible au profane toute lecture curriculaire. Ce défaut de transparence peut servir la cohérence politique du moment, mais ne permet pas de percevoir la dimension instrumentale des curricula européens. Pourtant, ces normes informelles étayaient la croyance en un système méritocratique, laquelle est essentielle pour assoir la nature sélective, même ségrégative, du processus de démocratisation (Duru-Bellat, 2009, p. 56 à 70). En effet, cette croyance consiste à ancrer l'idée d'un principe de réciprocité prônant que la réussite est uniquement le fruit du mérite et que les efforts individuels conditionnent la récompense sociale. Il semble donc que cette fragmentation des préconisations et des enjeux curriculaires soit fonctionnelle. Elle dissimule la difficulté à prendre en compte l'environnement social d'origine qui transforme le jeu du mérite en une fiction nécessaire (Dubet, 2000, p. 383 à 408). Si cette fiction vacille, qu'advient-il de tout l'emboîtement curriculaire relatif à la démocratisation de l'enseignement supérieur ? Ne risque-t-il pas de s'effondrer étant donné que plus rien n'en justifiera la nature sélective ? Comment alors s'assurer du *cooling out* des perdants, comment gérer les amertumes et les espoirs déçus sans risquer l'instabilité sociale ? (Duru-Bellat, 2009, p. 21, 22). D'où un renforcement des curricula européens visant à stabiliser la fiction méritocratique (Commission européenne, COM(2007) 726)⁷.

Cette fragmentation entre les préconisations et les enjeux curriculaires se veut également stratégique. En effet, le choix des mots de la Commission européenne n'est pas neutre lorsqu'elle précise que l'Union européenne a besoin « d'attirer un plus large échantillon de la société » vers l'enseignement supérieur (Commission européenne, COM(2011) 567 final, point 2.1). Seul « l'accès aux fondations » de l'éducation tout au long de la vie est envisagé (Commission européenne, COM(2001) 678, p. 5). Comme l'a déjà souligné la sociologie, cette démocratisation est ségrégative (Lemistre, 2018). Le système scolaire ne convoite pas une égalité des résultats mais des moyens équitables (Duru-Bellat, 2015, p. 13 à 29). Les curricula européens actent qu'un pourcentage de la population n'aura pas accès à l'enseignement supérieur, ou alors uniquement aux fondations de l'éducation tout au long de la vie en raison des difficultés individuelles à s'appropriier les compétences et les modes de pensée européens institutionnellement valorisés. Cela traduit l'existence d'un seuil de mérite en deçà duquel les efforts individuels sont jugés insuffisants. Ces curricula, et la sanction d'inaccessibilité à l'enseignement supérieur qui en découle, ne laissent-ils pas paraître l'existence d'un droit mou de la méritocratie ? Quoiqu'il en soit, ces rouages traitant de la cohérence profonde des curricula européens relatifs à la démocratisation de l'enseignement supérieur répondent en arrière-plan à des perspectives de *soft power*.

2. Des perspectives de soft power en arrière-plan

Appréhender les curricula comme des outils de sélection répond à des enjeux profonds relatifs à l'activité-même de l'Union européenne. Sous un angle très large, la nature sélective du processus de démocratisation illustre comment les curricula contribuent au processus d'intégration européenne, possédant ainsi une portée fonctionnaliste (2.1.). Plus concrètement, les curricula exercent une forme de soft power sur les citoyens européens et les ressortissants des Etats tiers à l'Union européenne en requérant leur adhésion aux préconisations politiques, diffusant ainsi des modes de pensée ciblés (2.2.).

⁶ Voir aussi la Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006, *sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, JOUE L 394/10 du 30 décembre 2006.

⁷ Cette communication de la Communication européenne présente une vision globale des initiatives connexes nécessaires au renforcement de cette fiction.

2.1. Servir le fonctionnalisme européen

Dans un règlement de 2013, le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne ont établi à l'article 5 que l'acquisition de compétences doit s'inscrire dans une logique de pertinence pour le marché du travail et de contribution pour la cohésion sociale (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, Règlement 1288/2013). En outre, l'article 3 précise que les activités soutenues par le programme Erasmus + sont uniquement celles apportant une « valeur ajoutée européenne potentielle ». Le dernier règlement européen en la matière consacre le contenu de ces articles (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, Règlement 2021/817, point 37 de l'introduction et article 4). Ces deux articles inscrivent donc dans le marbre du droit l'objectif de performanc économique et sociale encadrant l'action éducative européenne. La « rentabilité de l'éducation et de la formation » constitue d'ailleurs un indicateur de gestion fondamental (Commission européenne, COM(2007) 61 final, point 2.9, indicateur n°20). Le droit européen consacre ainsi comme théorie dominante la théorie économique du capital humain, selon laquelle l'éducation doit amener à un retour sur investissement pour générer de la croissance.

Ces deux articles (5 et 3 cis-décrits) ne sont pas des curricula. Ils émanent d'un règlement européen ; c'est-à-dire d'un acte législatif à valeur contraignante. En revanche, ils servent d'appui aux curricula portant sur l'utilité économique des savoirs. En effet, cette question fait l'objet d'un grand intérêt car elle traite directement du potentiel de rentabilité des investissements éducatifs. Elle est abordée sous l'angle de la motivation individuelle (Duru-Bellat, 2015, p.19 à 20). En Lituanie par exemple, un dispositif financé à hauteur de 2.3 millions d'euros a été élaboré spécifiquement pour promouvoir la motivation et l'emploi des jeunes (Commission européenne, COM(2013) 447, annexe 1). La motivation est définie comme moteur psychologique crucial de l'apprentissage limitant apathie, anxiété et, au contraire, stimulant la rentabilité des actions engagées (De Jouvenel, 2011, p. 15, 16 et 19). Le Centre de recherche sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (CRELL) parle de créativité auto-motivée et présente en parallèle le sentiment d'inutilité des savoirs comme facteur de réduction de la motivation (Villalba, 2007). Aussi, l'articulation entre ce règlement européen et les curricula qui en découlent est encadrée très précisément au niveau procédural. Premièrement, bien que le domaine éducatif constitue une compétence de coordination, le programme Erasmus + bénéficie de l'article 166-4 TFUE comme base juridique qui rend exceptionnelle la possibilité pour l'Union européenne de légiférer en matière d'éducation par suivant la procédure législative ordinaire ; c'est-à-dire sans l'unanimité des Etats membres et en incluant le Parlement européen. Deuxièmement, une production curriculaire en la matière est rendue possible dans la mesure où ce règlement peut, à son tour, servir de base juridique à l'élaboration d'autres actes européens sans valeur contraignante, notamment les recommandations curriculaires (Parlement européen, Résolution 2020/C 28/03, point 114).

Cette articulation entre normes à valeur contraignante et curricula ne fonctionne pas que dans un sens. La production de curricula sert également le processus d'intégration européenne consistant à œuvrer, de manière rampante, au transfert des compétences souveraines. La possibilité d'édicter un acte législatif pour le programme Erasmus en est un exemple. Le domaine éducatif n'est pas transféré, mais la coopération en la matière est suffisamment aboutie pour que les Etats membres acceptent la possibilité de contourner cette limite juridique par une consécration, à travers l'article 166-4 TFUE, de leur forte capacité de consensus et de coordination. Cette approche rampante pourrait faire l'objet d'une étude de grande ampleur portant sur l'histoire du droit de l'Union européenne.

Les curricula offrent à l'Union européenne le bénéfice d'un *soft power* sur ses Etat membres en ce qu'ils servent la fameuse méthode fonctionnelle utilisée pour la construction européenne. Celle-ci consiste à développer une capacité technocratique supranationale visant à gérer, au cas par cas, les secteurs économiques et sociaux dans le but de faire progresser le processus de transfert des compétences souveraines à l'Union européenne « tout en évitant une métamorphose constitutionnelle explicite des Etats » (Enache, 2015, p. 621). Il ne faut toutefois pas oublier que « le grief majeur des théories fonctionnalistes est de surestimer le degré d'unité des phénomènes sociaux et de se bercer d'une conception irénique de l'ensemble social » (Ost, 2016, page 34). Quelles qu'elles soient, les

perspectives de soft power existant en arrière-plan ne sauraient changer le fait que les consensus conduisent à une « identité collective incernable » (Dubouloy, 2006) et risquent in fine l'implosion d'une cohérence très superficielle. Aussi, les curricula œuvrant pour une diffusion des modes de pensée européens sont particulièrement essentiels afin de stabiliser le corps social.

2.2. Diffuser des modes de pensée européens

Concernant le processus de démocratisation de l'enseignement supérieur, il est clair que sa nature sélective s'inscrit dans une perspective de diffusion de modes de pensée européens. Dans ses recommandations relatives au programme Erasmus +, la Commission européenne tend à mettre les candidats à la mobilité sur un pied d'égalité en requérant explicitement une sélection au mérite tenant compte à la fois de la performance académique et de la motivation des candidats (Commission européenne, Guide de 2016, p. 30, 35, 40, 101, 106, 109, 255, 265 et 282). Plus précisément, elle demande aux organismes de formation de préparer la motivation des candidats en amont de leur participation au programme. L'appréciation de ce niveau de mérite fait en outre l'objet d'une évaluation par l'institution nationale compétente, qui doit produire un classement régional en tenant compte des difficultés caractérisant les publics fragilisés par leur environnement social d'origine (Agence Erasmus+ France, 2015). Dès lors, les réflexions sur la motivation individuelle divergent. D'un côté, la prise en compte d'enjeux sociétaux officiellement définis, notamment relatif à la performance académique. De l'autre, les représentations que chaque individu concerné par les curriculums d'enseignement – évaluateur, enseignant ou élève – peut se faire du mérite de chacun et de la façon d'appliquer les recommandations officielles. Autrement dit, les réflexions sur la motivation individuelle n'échappent pas aux problématiques d'emboîtement des niveaux curriculaires qui visent autant que possible à articuler les éléments éducatifs contextuels officialisés et les croyances de ceux qui appliquent et de ceux qui acquièrent les curriculums d'enseignement (Audigier, Crahay et Dolz, 2006, p. 16 à 19).

Ces critères sur la motivation individuelle et de la performance académique exigent des candidats de se projeter dans une réussite professionnelle. Ils inscrivent donc d'office les candidats dans une perspective de rentabilité des investissements éducatifs réalisés pour eux. En effet, pour assurer leur sélection, les candidats n'ont pas d'autre choix que de démontrer que leur force de motivation et leur performance académique les ancrent dans une obligation morale non-pas de moyens mais de résultats, en termes de réussite professionnelle et de rentabilité des financements qui leur sont alloués. Autrement dit, les candidats expriment tacitement une adhésion conforme à la théorie du capital humain. Cette transformation en obligation de résultats suit d'ailleurs la logique de performance des politiques publiques (Chevaillier, 2014, p. 42). En tous cas, ce mécanisme agit comme la fiction méritocratique. Le principe de réciprocité est le même. L'effort individuel permet une récompense sociale. Orientant les modes de pensée des citoyens, il constitue un élément de *soft power* sur ceux-ci.

Ce *soft power* n'influe pas seulement sur les citoyens européens. Il produit des effets sur les ressortissants des Etats tiers à l'Union européenne qui souhaitent bénéficier de la démocratisation de l'enseignement supérieur européen. Eux aussi doivent répondre à ces critères et s'y conformer pour réaliser leur mobilité Erasmus. D'ailleurs, le règlement précité relatif au programme Erasmus + sert de base juridique pour produire des curricula directement adressés aux Etats tiers, dans le cadre des partenariats orientaux, visant à effectuer des réformes éducatives sur leur territoire (Assemblée parlementaire Euronest, 2019). Au sein de ses curricula se retrouvent par exemple des préconisations en matière de motivation individuelle. L'Union européenne diffuse ses modes de pensée pour alimenter son capital humain hautement qualifié. Elle ouvre à dessein son propre territoire aux migrations (Commission européenne, COM(2016) 197 final, point II.2.a). Par conséquent, le soft power des curricula agit sur les ressortissants des Etats tiers orientaux même s'ils n'effectuent pas de mobilité européenne. Citons à titre d'exemple, le programme Erasmus+ EduBioMed (2018-2021) qui vise à piloter des élaborations curriculaires universitaires communes à la formation des futurs gestionnaires de réserves de biosphère dans le bassin méditerranéen, sous l'égide de l'Espagne et de la France, et en premier lieu, à destination du Maroc et du Liban (Barthes et Lange, 2022).

Ce constat soulève forcément le problème de la colonisation des savoirs (Gordon, 2008). Les curricula européens adressés aux Etats tiers orientaux recommandent explicitement d’orienter les compétences de leurs ressortissants de façon à répondre aux besoins du marché du travail (Assemblée parlementaire Euronest, 2021, point 26). Ce positionnement est légitimé par le taux très élevé de jeunes sans emploi ou études ni inscrits en formation par rapport au taux européen. Les curricula soulignent donc aux Etats tiers orientaux la nécessité de réformer en profondeur leurs programmes et stratégies éducatives. Par exemple, ils préconisent de renforcer dès l’âge précoce les compétences numériques afin d’augmenter le nombre de spécialistes dans ce domaine dont l’Union européenne manque particulièrement (Assemblée parlementaire Euronest, 2019). En arrière-plan, ces préconisations impliquent de traiter les difficultés orientales relatives au manque d’emplois locaux en répondant aux besoins européens en main d’œuvre ; plutôt que de se concentrer sur la valorisation et l’exploitation des savoirs locaux pour entreprendre une création d’activités économiques plus autonome. Pour répondre à ces enjeux, les curricula européens tendent à se concrétiser en générant des effets normatifs directement sur les citoyens.

3. La mise en place d’une applicabilité directe des curricula à l’échelle des citoyens

Au titre des règles de droit européen, il n’est juridiquement pas possible de parler d’applicabilité directe des curricula. L’applicabilité directe est une notion encadrée depuis longtemps par la jurisprudence (Cour de Justice des Communautés européennes, 1963). Elle permet aux citoyens de se prévaloir d’une norme européenne directement devant une juridiction nationale ou européenne. Son cadre d’application ne saurait se laisser déborder par des considérations de droit mou émanant d’un croisement épistémologique. Ce paragraphe porte donc un regard critique sur l’étroitesse du principe d’applicabilité directe. Il amène à constater que des règles de droit mou produisent des effets normatifs directement sur les citoyens. Il expose comment l’Union européenne tend à gérer les comportements citoyens en s’appuyant sur les curricula en matière de compétences clés (3.1.) et comment les politiques de soutien actif à l’emploi offrent aux Etats membres de l’Union européenne la possibilité de consacrer par du droit dur / hard law la nature sélective du processus de démocratisation de l’enseignement supérieur (3.2.).

3.1. Une démarche managériale sur les compétences clés des citoyens

En 2006, le Comité économique et sociale européen a fait le constat que le contenu des formations est trop axé sur des perspectives de court terme (Comité économique et social européen, Avis 2006/C 195/26, points 4.2, 4.3). Il a ainsi soulevé le risque qu’une acquisition de connaissances trop spécialisées débouche sur une mauvaise orientation des talents dans le long terme. En ce sens, les curricula européens soutiennent l’idée que les individus doivent disposer de compétences non-périssables susceptibles de gérer la masse d’informations et de connaissances dans le court et le long terme (Commission européenne, COM(2001) 678, point 3.6). Elle préconise en ce sens l’acquisition de compétences clés qui sont clairement énumérées depuis 2006 (Parlement européen et Conseil de l’Union européenne, Recommandation 2006/962/CE).⁸ Les curricula en la matière font l’objet d’un dialogue européen interinstitutionnel et ont été régulièrement actualisés en 2010⁹, 2016¹⁰, 2018¹¹.

⁸ En 2006, le Parlement européen et le Conseil établissent que les compétences clés sont au nombre de huit : Communication dans la langue maternelle, Communication en langues étrangères, Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies, Compétence numérique, Apprendre à apprendre, Compétences sociales et civiques, Esprit d’initiative et d’entreprise, Sensibilité et expression culturelles.

⁹ Résolution du Parlement européen du 18 mai 2010 sur les compétences clés dans un monde en mutation : mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010» (2010/2013(INI)), 2011/C 161 E/02.

¹⁰ Communication de la Commission européenne, *Une nouvelle stratégie en matière de compétences pour l’Europe - Travailler ensemble pour renforcer le capital humain et améliorer l’employabilité et la compétitivité*, Bruxelles, 10 juin 2016, COM(2016) 381 final.

La promotion des compétences clés s'inscrit dans une double perspective conciliant employabilité et compétitivité de l'économie européenne. En ces sens, la stratégie sur les compétences clés vient prolonger la démocratisation de l'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 2015, p.17). Elle vise à offrir à tous les moyens de s'intégrer durablement sur le marché de l'emploi. Elle entre dans le cadre d'un droit à l'égalité des chances visant à compenser les différences quant aux situations de départ dans un esprit d'équité (Conseil de l'Union européenne, Résolution 2017/C 62/02, point 6). Toutefois, le droit à l'égalité des chances est un droit asymétrique (Molinier, 2004, p. 240 à 245). Il produit des discriminations positives applicables à seulement une partie du corps social. Par ailleurs, l'appréciation des inégalités se fait dans un but précis guidant la recherche d'équité, celui de réussir la conciliation entre employabilité et compétitivité économique. Cela implique de distinguer « les inégalités inefficaces et injustes qui doivent être combattues (...) et trouver le niveau acceptable d'inégalités nécessaires pour assurer le dynamisme de l'économie » (Borgetto, 2000, p. 115 à 138). Suivant cette distinction, les différences de situation constituent le pivot du discours sur l'inégalité et l'égalité (Koubi et Guglielmi, 2000, p. 9).

Les curricula relatifs aux compétences clés jouent sur cette discrimination en invitant à faire des efforts personnels pour se saisir des discriminations positives afin de s'insérer dans les mécanismes méritocratiques. Il en jaillit une forme de management des comportements citoyens dont la finalité est la satisfaction des recruteurs garantissant l'adéquation de l'offre et de la demande de compétences sur le marché de l'emploi (Sarfati, 2015, p.31 à 48). Le problème est que ce type de pratiques, étayées par des éléments comportementaux, génèrent des stéréotypes en termes de classe sociale, d'origine ou de genre (Bailly et Lene, 2015, p. 69 à 78). Cela engendre une forme de discrimination à l'égard des individus qui refusent de fournir des efforts personnels. La pure logique veut que la discrimination soit alors reconnue comme une simple sanction et donc comme une inégalité juste. Le manque d'acquisition des compétences clés est ainsi sanctionnable et justifie la différence des résultats et réussites. On peut parler de discrimination-sanction qui se concrétise par l'exclusion économique voire sociale de l'individu. Dès lors, une forme d'applicabilité directe existe. Elle apparaît non-pas sous l'angle d'une normativité juridiquement consacrée ou encore par la possibilité de recourir à une juridiction, mais à travers l'existence d'une sanction sociale en cas de non-adhésion aux recommandations curriculaires.

Les curricula relatifs aux compétences clés semblent fonder un socle d'inclusion dans la société européenne de la connaissance. Ils donnent un format à la responsabilité individuelle. En effet, « l'équité induit une polarisation exclusive sur l'égalité des chances et hypertrophie ainsi la responsabilité individuelle » (Duru-Bellat, 2009, p. 18, 19). L'égalité des chances offre aux individus la possibilité de résorber leur défaut de compétences clés. Avec les politiques d'éducation tout au long de la vie, cette offre devient même permanente. Il est donc du ressort de la responsabilité individuelle de saisir ses chances en entrant dans le jeu du mérite par l'acquisition des compétences clés et en gagnant par la bonne valorisation de celles-ci. Sinon, les inégalités de résultats seront dites justes et bel et bien essentielles pour garantir la compétitivité économique. Les discriminations-sanctions et les discriminations positives se complètent et se justifient ainsi mutuellement.

En synthèse, il convient de distinguer les inégalités de départ de celles d'arrivée. Les premières sont le fruit d'un environnement social non-mérité. Elles requièrent de ce fait des discriminations positives afin de rétablir une égalité des chances de réussir. Les secondes sont le fruit du mérite individuel à saisir les chances. Elles légitiment des discriminations-sanctions en vue de marquer le seuil de risques admissibles pour l'économie et de mieux valoriser la juste ascension sociale. Quoiqu'il en soit, la discrimination liée à une sélection au mérite survient du fait que l'appréciation de la différence des situations est basée sur un stéréotypage des comportements et que chacun ne dispose pas des mêmes chances de s'adapter au format posé. Ces mécanismes relèvent de la *soft law*, mais disposent du

¹¹ Recommandation du Conseil de l'Union européenne, du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2018/C 189/01.

potentiel juridique pour se prolonger au niveau national avec des règles de *hard law* impliquant des sanctions susceptibles de recours devant les juridictions nationales uniquement.

3.2. Du *soft law* au *hard law* avec les politiques de soutien actif à l'emploi

A leur sortie de l'enseignement formel, les citoyens peuvent se retrouver en difficulté pour trouver un emploi. Les curricula européens relatifs à l'accès à tous à l'enseignement supérieur se prolongent, en quelque sorte, pour garantir un débouché sur le marché du travail. C'est notamment la fonction de la garantie pour la jeunesse qui vise à lutter contre le chômage et l'inactivité des jeunes. L'objectif de ces curricula consiste à « récolter pleinement les fruits d'une main-d'œuvre active, innovante et qualifiée » en réduisant le risque de « perte du capital humain » par la mise en place de plans d'action individualisés (Conseil de l'Union européenne, Recommandation 2020/C 372/01, points 17, 19). L'applicabilité de ces curricula varie en fonction des Etats membres. En effet, l'emploi et la jeunesse sont deux domaines relevant des compétences européennes de coordination. Toutefois, les préconisations peuvent se concrétiser via du droit national et devenir directement applicables aux citoyens. Cela dépend de la motivation des Etats membres. Mais jamais au regard des compétences de coordination actuelles, un citoyen européen ne pourra se prévaloir d'un recours devant une juridiction européenne au titre du principe d'applicabilité directe. En revanche, si les Etats membres durcissent les règles en la matière, les citoyens gardent la possibilité de susciter leurs juridictions nationales.

L'applicabilité des curricula dépend avant tout de leur clarté et des financements qui sont alloués à leur concrétisation. La Cour des comptes européenne recommande en ce sens de mieux étudier l'offre et la demande de compétences, en développant des bilans de compétences adéquates et des diagnostics du marché de l'emploi, afin de cibler une insertion durable des jeunes (Cour des comptes européenne, 2017, points 159 à 182). De son côté, le Conseil de l'Union européenne a déterminé que la garantie pour la jeunesse est soumise à une obligation de réciprocité qui se traduit par la reconnaissance de la « responsabilité individuelle des jeunes de rechercher une voie menant à l'activité économique » (Conseil de l'Union européenne, Recommandation, 2013/C 120/01, point 1, 2, 10). Cette obligation peut prendre la forme d'une réduction ou suppression des allocations « chômage » en cas de rejet d'une offre raisonnable d'emploi, de formation ou de stage. Cela donne aux Etats membres l'opportunité de se coordonner pour générer du droit dur et juridiquement sanctionnable. Le Comité européen des régions appuie également cette obligation de réciprocité (Comité européen des régions, Résolution 2013/C 62/03, point 6). Toutefois, la Cour des comptes européenne a constaté que la Commission européenne n'en vérifie pas l'existence pour aucun Etat membre, affectant ainsi l'efficacité de la garantie pour la jeunesse (Cour des comptes européenne, 2015, point 37). La Commission européenne s'est justifiée en disant que le rejet d'une offre raisonnable ne nuit au dispositif que s'il y a impact sur les allocations chômage (Commission européenne, COM(2015) 143). Elle ajoute que l'obligation de réciprocité doit s'apprécier à travers la recherche active d'une activité professionnelle. Enfin, elle a précisé que la grille d'évaluation du dispositif de garantie pour la jeunesse ne peut pas se référer, de façon dogmatique, à l'obligation de réciprocité dans la mesure où les dispositions nationales ne la prévoient pas forcément.

Cet intense débat interinstitutionnel permet aux Etats membres les plus motivés, pour avancer et peser dans la définition d'un consensus européen, de cibler les points de blocage et d'y remédier. Ils se positionnent ainsi comme des modèles influençant leurs pairs à travers la méthode ouverte de coordination (MOC). Il en jaillit une certaine fonction poreuse du droit mou, des curricula européens, qui profite tant aux Etats qu'aux citoyens adhérant aux préconisations dans le but de guider leurs efforts respectifs au sein d'une société en réseau, et ainsi mieux promouvoir leurs intérêts.

Conclusion

Les curricula constituent un instrument essentiel pour étayer un mode de gouvernance en réseau. La force des enjeux géoéconomiques sous-jacent viennent dénaturer la définition originelle de la démocratisation. S'appuyant sur la fiction méritocratique, les curricula s'assimilent ainsi à de la *soft*

law qui s'applique au citoyen sans que celui ne le comprenne vraiment. Ce manque de transparence et d'accessibilité du droit fait écho à une autre fiction essentielle dans une démocratie, nul n'est censé ignorer la loi, à l'évidence même lorsqu'elle est molle, imprécise et fragmentée.

Il reste à savoir si le morcellement des curricula européens, entre les Etats membres de l'Union européenne, découlant de la fonction poreuse du droit mou, est vraiment de nature à renforcer le sentiment de cohésion entre les populations.

A ce stade la perspective historique nous invite, à interpeler le bilan de la démocratisation tel qu'effectué dans les années 1960 dans le cadre scolaire et pour lequel les recherches concluent clairement à une massification plutôt qu'à une démocratisation de l'enseignement, ce qui conduit Antoine Prost à nuancer le terme de démocratisation et à proposer ceux de démocratisation quantitative et démocratisation qualitative (Prost, 1992). Selon un parallélisme des formes, il conviendrait aujourd'hui de questionner à nouveau le terme de démocratisation de l'enseignement supérieur pour parvenir à élucider les finalités et les usages qui lui sont attachés dans les textes européens. Il y a fort à parier que la tâche s'avère particulièrement périlleuse du fait du renvoi au droit mou avec pour corolaire son morcellement et ses imprécisions....

Bibliographie

- Agence Erasmus + France, Lutte contre le décrochage scolaire - Etude de projets européens, mai 2015.
- Assens, C. Accard, P. (2007). La construction d'un réseau : l'Union Européenne, Gestion et Management Publics, vol. 5.
- Audigier, F. Crahay, M. Dolz, J. (2006). Curriculum, enseignement et pilotage, De Boeck.
- Assemblée parlementaire Euronest, L'innovation dans l'éducation et les réformes de l'éducation au sein de l'Union européenne et des pays du Partenariat oriental : enjeux et perspectives, Résolution (2020/C 134/04), 9 décembre 2019.
- Assemblée parlementaire Euronest, Les synergies entre l'éducation et l'économie au sein de l'Union européenne et des pays du Partenariat oriental, Résolution (2021/C 361/02), 8 septembre 2021.
- Bailly, F. Lene, A. (2015). Retour sur le concept de compétences non académiques, Formation Emploi, Revue française de sciences sociales, n° 130, p. 69-78.
- Blondal, S. Field, S. Girourard, N. (2002). L'investissement en capital humain : le rôle de l'enseignement secondaire du 2^e cycle et de l'enseignement supérieur, Revue économique de l'OCDE, volume (34), n°1, p. 43-96.
- Borgetto, M. (2000). Equité, égalité des chances et politique de lutte contre les exclusions. Dans G. Koubi, G. Guglielmi, L'égalité des chances : analyses, évolutions, perspectives, La Découverte, Paris.
- Chantelot, S. (2006). Une géographie du capital humain créatif en France, Densité sociale et connaissance, Les Annales de la Recherche Urbaine, 101, p. 146-153.
- Chevallier, T. (2014). Financement et régulation des systèmes éducatifs : innovations et évolution du rôle de l'État, Introduction, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 65.
- Conseil européen, Conclusions de la Présidence, Lisbonne, 23 et 24 mars 2000.
- Conseil européen, La stratégie de Lisbonne renouvelée pour la croissance et l'emploi, Conclusions de la Présidence, Bruxelles, 7652/1/08/REV 1, 13 et 14 mars 2008.
- Conseil de l'Union européenne, Un cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018), Résolution 2009/C 311/01, 27 novembre 2009.
- Conseil de l'Union européenne, Renforcer la coopération intersectorielle afin de résoudre efficacement les difficultés socioéconomiques rencontrées par les jeunes, Conclusions 2015/C 172/02, JOUE C 172/3 du 27 mai 2005.
- Conseil de l'Union européenne, Le renforcement du rôle de l'éducation en vue d'assurer le bon fonctionnement du triangle de la connaissance, Conclusions 2009/C 302/03, 26 novembre 2009.
- Conseil de l'Union européenne, L'établissement d'une garantie pour la jeunesse, Recommandation 2013/C 120/01, 22 avril 2013.
- Conseil de l'Union européenne sur l'inclusion dans la diversité afin d'assurer une éducation de qualité élevée pour tous, Conclusions (2017/C 62/02), JOUE C 62/3 du 25 février 2017.

- Conseil de l'Union européenne, Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Recommandation (2018/C 189/01), 22 mai 2018.
- Conseil de l'Union européenne, « Un pont vers l'emploi — Renforcer la garantie pour la jeunesse » et remplaçant la recommandation du Conseil du 22 avril 2013 sur l'établissement d'une garantie pour la jeunesse, Recommandation (2020/C 372/01), 30 octobre 2020.
- Conseil de l'Europe, Recommandation n° R (98) 3 du Comité des ministres aux Etats membres sur l'accès à l'enseignement supérieur, adoptée lors de la 623e réunion des Délégués des Ministres le 17 mars 1998.
- Commission européenne, Interventions structurelles et emploi, Communication COM(96) 109 final, 20 mars 1996.
- Commission européenne, Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie, Communication COM(2001) 678, 21 novembre 2001.
- Commission européenne, *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance*, Communication COM/2003/0058, 5 février 2003.
- Commission européenne, *Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne*, Communication COM/2005/0152, 20 avril 2005.
- Commission européenne, *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités - Formation, recherche et innovation*, Communication COM(2006) 0208 , 10 mai 2006.
- Commission européenne, Un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence pour le suivi des progrès accomplis vers les objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation, Communication COM(2007) 61, 2 février 2007.
- Commission européenne, Opportunités, accès et solidarité : vers une nouvelle vision sociale pour l'Europe du 21^e siècle, Communication COM(2007) 726, 20 novembre 2007.
- Commission européenne, Un nouveau partenariat pour la modernisation des universités : le Forum européen pour le dialogue université-entreprise, Communication COM(2009) 158, 2 avril 2009.
- Commission européenne, « EUROPE 2020 : Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive », Communication COM(2010) 2020, 3 mars 2010.
- Commission européenne, Soutenir la croissance et les emplois, un projet pour les systèmes d'enseignement supérieur en Europe, Communication COM(2011) 567, 20 septembre 2011.
- Commission européenne, Œuvrer ensemble pour les jeunes européens : un appel à l'action contre le chômage des jeunes, Communication COM(2013) 447, 19 juin 2013.
- Commission européenne, La garantie pour la jeunesse de l'UE : les premières mesures ont été prises, mais des risques pour la mise en œuvre s'annoncent, Réponse au rapport spécial de la Cour des comptes européenne, COM(2015) 143, 23 mars 2015.
- Commission européenne, Erasmus+ Programme Guide, 20/10/2015, Version 1, 2016.
- Commission européenne, Vers une réforme du régime d'asile européen commun et une amélioration des voies d'entrée légale en Europe, Communication COM(2016) 197, 6 avril 2016.
- Commission européenne, Une nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe - Travailler ensemble pour renforcer le capital humain et améliorer l'employabilité et la compétitivité, Communication COM(2016) 381, 10 juin 2016
- Comité économique et social européen, La Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, [COM(2005) 548 final - 2005/0221 (COD)], Avis (2006/C 195/26), 18 mai 2006.
- Comité économique et social européen, La méthode ouverte de coordination et la clause sociale dans le contexte de la stratégie "Europe 2020, Avis (2011/C 44/04), 15 juillet 2010.
- Comité européen des régions, Une garantie pour la jeunesse, Résolution (2013/C 62/03) du 1er février 2013.
- Cour de justice des Communautés européennes, Van Gend & Loos, affaire 26/62, 5 février 1963.
- Cour des comptes européenne, La garantie pour la jeunesse de l'UE : les premières mesures ont été prises, mais des risques pour la mise en œuvre s'annoncent, Rapport spécial, Office des publications de l'Union européenne, 2015.
- Cour des comptes européenne, Chômage des jeunes : les politiques de l'UE ont-elles changé le cours des choses ? - Évaluation de la garantie pour la jeunesse et de l'initiative pour l'emploi des jeunes, Rapport spécial n° 5/2017, (2017/C 108/06), JOUE C 108/9 du 6 avril 2017.

- De Jouvenel, F. (2011). Rapport final sur L'enseignement et la formation à l'horizon 2025, Futuribles International.
- De La Rosa, S. (2007). La méthode ouverte de coordination dans le système juridique communautaire, Bruylant.
- Delbeque, E., Fayol, J-R., (2012). Intelligence économique, Magnard-Vuibert.
- Dubet, F., (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse, L'Année sociologique, n° 50, p. 383-408.
- Dubouloy, M., (2006). Les « hauts potentiels » et le « faux-self », Le Journal des psychologues, vol. 236, n°3, p. 22-26, 2006.
- Duru-Bellat, M. (2009). Le mérite contre la justice, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Nouveaux Débats.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question, Formation Emploi, Revue française de sciences sociales, vol. 130, n° 2, p. 13-29.
- Enache, B. C. (2015). La méthode fonctionnelle d'intégration de Jean Monnet : dernier héritage de la culture de guerre?, Studia Politica: Romanian Political Science Review, XV(4), p. 613-634. p.621.
- Geloso Grosso, M. (2008). Renforcer les capacités nationales dans le domaine de l'enseignement supérieur via la libéralisation des échanges et l'AGCS. Dans OECD and The World Bank, *L'enseignement supérieur transnational : Un levier pour le développement*, OECD Publishing, Paris.
- Gordon Lewis, R. (2008). Décoloniser le savoir à la suite de Frantz Fanon, Tumultes, vol. 31, n° 2, p. 103-123.
- Hulin, M. (1992). Le mirage et la nécessité. Presses de l'École Normale Supérieure Palais de la Découverte, paris.
- Koubi G., Guglielmi, G. (2000). L'égalité des chances : analyses, évolutions, perspectives, La Découverte, Paris.
- Lemistre, P. (2018). Ségrégations et parcours professionnalisés des sortants du supérieur, Populations vulnérables, n° 4, p. 115-135.
- Molinier, J. (2004). Les principes fondateurs de l'Union européenne, PUF.
- Omarjee, I. (2007). Questions autour de la méthode ouverte de coordination comme mode de création du droit, Les Petites Affiches, Chronique du CEJEC.
- Ost, F., Van De Kerchove, M., (2010). De la pyramide au réseau– pour une théorie dialectique du droit, Facultés universitaires de Saint Louis, Bruxelles, 2^{ème} retraitage.
- Ost, F. (2016). A quoi sert le droit ? Usages, fonctions, finalités, Bruylant, Bruxelles.
- Prost, A. (1992). La démocratisation de l'enseignement. Histoire d'une notion. Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours, Paris, le Seuil, p. 47-62.
- Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Recommandation 2006/962/CE, 18 décembre 2006.
- Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la Vie (CEC), Recommandation 2008/C 111/01, 23 avril 2008.
- Parlement européen, Les compétences clés dans un monde en mutation : mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010», Résolution 2011/C 161 E/02, 18 mai 2010.
- Parlement européen, Le dialogue université-entreprise : un nouveau partenariat pour la modernisation des universités en Europe, Résolution n° 2011/C 161 E/15, 20 mai 2010.
- Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, "Erasmus +" : le programme de l'Union pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport, Règlement 1288/2013, 11 décembre 2013.
- Parlement européen, La modernisation de l'enseignement dans l'Union européenne, Résolution (2020/C 28/03), 12 juin 2018.
- Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, Le programme stratégique d'innovation de l'Institut européen d'innovation et de technologie (EIT) pour 2021-2027 : stimuler les talents et les capacités de l'Europe en matière d'innovation, Décision 2021/820, 20 mai 2021.
- Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, établissant Erasmus+, le programme de l'Union pour l'éducation et la formation, la jeunesse et le sport, Règlement 2021/817, 20 mai 2021.
- Parlement européen et du Conseil, Les conditions d'entrée et de séjour des ressortissants de pays tiers aux fins d'un emploi hautement qualifié, Directive 2021/1883, 20 octobre 2021.
- Ravinet, P. (2016). « Paris-Bologne » : comment s'élabore la position française dans l'espace européen d'enseignement supérieur ?, Revue française d'administration publique, vol. 158, no. 2, pp. 389-403.

- Roche, P. & Vargas, Y. (1979). I. 1944-1964. Les années du Plan Langevin-Wallon. Dans : P. Roche & Y. Vargas (Dir), *Telles luttes, telle école: Le parti communiste et l'école (1945-1978)* (pp. 11-42). Paris: La Découverte.
- Sarfati, F. (2015). Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ?, *Formation Emploi, Revue française de sciences sociales*, vol. 130, n° 2, p. 31-48.
- Villalba, E. (2007). The Concept of Knowledge for a Knowledge-based Society, *Centre for Research on Education and Lifelong Learning (CRELL)*, EUR 22796 EN.