

Agir par mimétisme: La Commission européenne et sa politique d'éducation

Isabelle Petit

Institut d'études européennes
Université de Montréal-McGill University

Version révisée à paraître dans la *Revue canadienne de science politique /
Canadian Journal of Political Science*

Note de recherche n°01/04



All rights reserved
No part of this paper may be reproduced in any form
without permission of the author

© Isabelle Petit (2004)

Agir par mimétisme: la Commission européenne et sa politique d'éducation

© Isabelle Petit

Résumé : Contrairement à une idée communément admise, si la Commission européenne intervient dans l'éducation depuis les années 60, ce n'est pas simplement pour des raisons économiques c'est-à-dire, pour assurer la réalisation pleine et entière du Marché unique. Si elle adopte des mesures dans ce secteur, c'est aussi afin de développer un sentiment d'appartenance à l'Union chez les ressortissants des États membres jugé nécessaire à la réalisation «d'une union sans cesse plus étroite entre les peuples d'Europe». Les acteurs individuels comme collectifs s'inspirent des expériences passées lors de l'élaboration de leurs politiques. Or nous retrouvons au niveau de la politique européenne d'éducation et du discours que la Commission élabore afin de justifier ses actions trois processus qui ont jadis joué un rôle important, dans le cadre étatique, dans les processus de construction nationale à savoir : la (re)structuration de l'univers spatial des individus appelés à composer la future «communauté imaginée»; l'édification d'un cadre culturel commun ou système de significations partagées; enfin, la dynamique d'«atemporalisation-naturalisation» de la communauté en formation.

INTRODUCTION

La Commission européenne n'a pas attendu l'insertion de l'article 126 dans le Traité de Maastricht (1992) en vertu duquel «la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité» pour intervenir dans ce secteur. Dès les années 50 et 60, elle plaide en faveur de la création d'une université et d'écoles européennes. À la même époque, elle encourage aussi la mise en place d'instituts européens chargés de développer des connaissances sur les institutions et les politiques communautaires dans les établissements d'enseignement supérieur ainsi que les initiatives visant à accroître les échanges étudiants dans les Communautés. Dans les années 70, la Commission poursuit sur sa lancée et propose l'adoption de programmes principalement dans six secteurs : l'éducation des enfants de travailleurs migrants, l'égalité d'accès à l'éducation pour les filles et les garçons, la coopération dans l'enseignement supérieur, le développement de la dimension européenne dans l'éducation, l'enseignement des langues et la reconnaissance des diplômes. (pour une description détaillée voir Neave, 1984; Petit, 2002)

Face à ce constat, il est possible de se demander pourquoi la Commission est intervenue si tôt dans l'éducation alors que, jusqu'à Maastricht, elle n'était pas habilitée à le faire? Ne doit-on voir, dans ces différents programmes, que de simples mesures d'accompagnement des politiques économiques découlant des traités? Autrement dit, la Commission n'est-elle intervenue dans ce secteur – comme semble le penser une majorité d'auteurs et notamment ceux qui s'inscrivent dans le courant dit 'intergouvernemental' (par exemple, Moravcsik, 1998) – qu'afin de permettre la réalisation pleine et entière des



Marchés commun et unique prévus par le Traité de Rome (CEE) et l'Acte unique européen? Si nous n'écartons pas cette hypothèse ne serait-ce que parce que le discours de légitimation de la Commission contient des arguments en ce sens, nous nous demandons cependant si la politique européenne ne poursuit pas également des objectifs qui lui sont propres? En intervenant dans ce domaine qui est «à l'interface des changements réels de société, de leur interprétation et de leur représentation», la Commission de Bruxelles n'a-t-elle pas cherché, depuis le début, à générer un sentiment d'appartenance à la Communauté chez les ressortissants des États membres? En d'autres termes, ne s'est-elle pas également efforcée de créer et de développer une identité euro-communautaire?

Si, en élaborant une politique européenne d'éducation, les intentions¹ de la Commission sont effectivement de générer un sentiment d'appartenance à l'Union chez les citoyens européens alors nous pouvons logiquement penser que nous allons retrouver au niveau des programmes communautaires qui ont été adoptés ainsi que du discours de légitimation qui les accompagne, des facteurs ou éléments qui ont jadis joué un rôle important, dans le cadre étatique, lors de l'apparition des identités nationales. Plusieurs auteurs, notamment dans le domaine de la Politique comparée, soulignent, en effet, l'importance des expériences passées dans les choix et la définition des politiques que les acteurs élaborent qu'il s'agisse de leurs propres expériences ou de celles des autres (par exemple, Hall, 1993; Tarrow, 1998; Tilly, 1986). Pourquoi la situation serait-elle différente dans le cas de la Commission européenne? A défaut de disposer de modèles qui lui sont propres en raison, notamment, de sa création récente, pourquoi devrions-nous écarter, a priori, l'idée selon laquelle cette jeune administration se tourne, lorsqu'elle définit ses actions, vers les pratiques d'autres acteurs et notamment vers celles des États dont elle est, en partie, une émanation?

Afin de vérifier si nous retrouvons à l'échelle européenne des facteurs qui ont jadis joué un rôle important, dans le cadre étatique, lors de l'apparition des identités nationales et, par conséquent, de vérifier si en intervenant dans l'éducation, la Commission poursuit non seulement des objectifs économiques mais s'attache aussi à créer une identité euro-communautaire, nous procédons en deux temps. Tout d'abord, dans une première partie, nous dégageons, à partir de la littérature sur la construction nationale (*nation-building*) et le nationalisme, trois mécanismes qui ont joué un rôle important dans la construction des identités nationales. Puis, dans une deuxième partie, nous examinons si nous retrouvons ces processus au niveau de la politique européenne d'éducation. Cette étude nous amènera – en guise de conclusion – à faire un certain nombre d'observations d'ordre théorique.

CONSTRUCTION NATIONALE: TROIS POINTS COMMUNS

Une grande majorité d'auteurs reconnaissent, aujourd'hui, que les nations ou «communautés imaginées» ne sont pas de simples données mais de véritables construits socio-historiques. La plupart d'entre eux insiste généralement sur la spécificité de chaque processus, sur la diversité des éléments autour desquels se cristallisent l'identité en formation et sur le fait qu'il n'existe pas un seul mais plusieurs archétypes d'identité



nationale. (par exemple, Anderson, 1991; Balibar et Wallerstein, 1988; Brubacker, 1992; Greenfeld, 1992).

Si nous partageons en grande partie leur position, il nous semble cependant possible de déceler, au-delà de cette diversité et de ces spécificités, plusieurs éléments communs à la dynamique du *nation-building*. Il s'agit de mécanismes qui ont largement participé au développement d'un sentiment d'appartenance aux nations parce qu'ils ont contribué, de près ou de loin et de façon plus ou moins volontaire, à la déconstruction du *statu quo ante* et à l'émergence d'un nouvel ordre socioculturel, à la (re)définition des frontières entre l'ensemble des membres de la communauté en formation et l'altérité. A cet égard, il convient d'opérer une distinction entre deux types de mesures: celles que nous qualifions «positives» parce qu'elles visent à mettre en relief les ressemblances ou points communs autour desquels peut se cristalliser l'identité collective en formation; et les mesures dites «négatives» dont l'objet est de faire ressortir aussi clairement que faire ce peut les éléments qui distinguent un groupe d'un autre.

Plusieurs phénomènes ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'émergence des identités nationales ainsi qu'à leur maintien. Dans le cadre de cet article, nous nous limitons à en mentionner trois qui revêtent une importance particulière. Il s'agit: a) du processus de (re)structuration de l'univers spatial des individus qui composent la future «communauté imaginée»; b) du mécanisme d'édification d'un cadre culturel commun ou système de significations partagées; et c) de la dynamique que nous appelons «atemporalisationnaturalisation» de la collectivité imaginée.

La (re)structuration de l'univers spatial

Ce processus comporte deux volets : d'un côté, la définition puis le renforcement des frontières extérieures de l'État; de l'autre, l'accroissement de la mobilité au sein du territoire ainsi délimité. En ce qui a trait à la première dimension, Charles Tilly (1990), par exemple, montre que les États, pour des raisons militaires, vont être amenés à définir leurs frontières de manière toujours plus précise. Pour ce faire, ils vont notamment élaborer des cartes qui parce qu'elles offrent aux individus des représentations claires et concrètes des ce que sont leur «communauté imaginée» et celles des autres facilitent l'émergence d'une identité nationale. Les États vont également renforcer leurs contrôles aux frontières en y disposant des gardes ainsi qu'en instaurant un système de passeport et de visas. Ce faisant, non seulement donnent-ils une existence physique, concrète à ces démarcations mais ils se livrent à un travail de définition-différenciation du soi collectif et de l'altérité (Tilly, 1990 et 1993).

En ce qui concerne le deuxième volet, plusieurs auteurs montrent qu'en Europe occidentale, le processus d'industrialisation s'est accompagnée d'une augmentation des déplacements à l'intérieur du territoire et que cet accroissement de la mobilité a largement contribué à l'émergence d'un sentiment d'appartenance national en offrant aux individus la possibilité de penser leur appartenance dans un espace plus englobant que la localité ou la région, lieux avec lesquels leurs liens tendent progressivement à se relâcher

au fur et à mesure qu'ils s'en éloignent (par exemple, Balibar et Wallerstein, 1988; Deutsch, 1953; Gellner, 1983; Weber, 1976).²

L'édification d'un cadre culturel commun

Mais l'intensification des contacts humains ne conduit pas nécessairement à l'émergence d'une identité collective. Au contraire, cela peut aboutir à un renforcement des particularismes régionaux et à l'exacerbation des sentiments d'antipathie voire de haine s'il n'y a pas, simultanément, adoption de mesures adéquates visant à éliminer les préjugés et à promouvoir une certaine compréhension réciproque (Domenach, 1993). Autrement dit, le développement d'un sentiment d'appartenance exige qu'il y ait non seulement augmentation des interactions (dimension quantitative) mais aussi, pour reprendre les termes de Karl Deutsch, «*ability to communicate more effectively ... with members of one large group than with outsiders*» (dimension qualitative) (cité dans Howe, 1995). Cela suppose l'adoption de mesures législatives ou autres visant notamment à créer un cadre culturel commun, c'est-à-dire un ensemble partagé de valeurs, de croyances et de référents. La présence d'un tel cadre ouvre la voie à l'instauration d'une communication effective et d'une compréhension réciproque dans la mesure où il influence la manière dont les individus définissent ou se représentent le monde dans lequel ils évoluent et donc, *in fine*, leur comportement.

Dans la plupart des États européens, ce système de significations partagées a été établi sur le principe de l'homogénéité culturelle et le rejet des particularismes régionaux ou locaux. A cet égard, Charles Tilly rappelle, par exemple, que les gouvernements centraux se sont mis à désigner et à créer «une seule et unique tradition linguistique, historique, artistique et pratique qui aurait priorité sur toutes celles représentées jusque-là sur le territoire national» (1993: 68) autrement dit, qu'ils «se sont engagés comme jamais auparavant pour promouvoir la suprématie d'une version unique de la culture nationale sur le plan de la langue, de la communication, des arts» (1990: 170).³

Le processus d'atemporalisation-naturalisation

Les artisans de la nation ne peuvent pas se contenter de modeler la représentation mentale que les individus se font de la collectivité à laquelle ils pensent désormais appartenir. Ils doivent également s'assurer que l'image ainsi constituée demeure ancrée dans leur esprit et qu'il leur soit difficile d'imaginer leur appartenance à un autre type d'organisation socio-politique. Du succès de cette entreprise dépend, en effet, en grande partie la survie de la «communauté imaginée». Sur ce point, Benedict Anderson (1991) rappelle, par exemple, que si l'image de la nation a pu s'imposer à un moment donné, c'est parce que l'avènement du capitalisme et de l'imprimerie ainsi que le développement rapide et croissant des communications sont venus ébranler un certain nombre de certitudes dont celle de la représentation de la société naturellement organisée autour et sous l'autorité d'un monarque doté de pouvoirs divins, ouvrant ainsi la possibilité pour les gens d'imaginer leur lien avec autrui et le pouvoir – et donc leur soi collectif – différemment que dans le passé.

Le blocage d'images alternatives peut être atteint, entre autres, grâce à un travail que nous qualifions d'atemporalisation-naturalisation de la «communauté imaginée». Cette tâche consiste à présenter la communauté en formation comme une entité qui non seulement existe depuis toujours (parfois sous forme latente) mais existera inévitablement jusqu'à la fin des temps. Pour y parvenir, ceux et celles qui s'affairent à créer un sentiment d'appartenance à la nation s'efforcent, dans leur discours, d'établir une passerelle entre le passé et le futur, cherchant ainsi à créer une impression de continuité donc de «naturalité», et de montrer que le type d'organisation socio-politique qui domine à l'heure actuelle n'est en fait qu'une étape généralement malheureuse de l'Histoire.

Ce pont entre le passé et le futur repose, pour sa part, sur une double affirmation: celle de l'existence d'origines partagées et celle de la présence d'un destin commun. L'une comme l'autre sont susceptibles de générer un sentiment d'appartenance à la nation. La première car elle conduit à une restructuration de la mémoire collective (Jenson, 1995) et parce que, comme le note Gérard Bouchard par exemple, la recherche ou la création d'origines partagées génère chez des individus qu'en principe tout sépare ou rien ne rapproche *a priori*, «un sentiment de proximité né de l'histoire» (1999: 37). L'objectif est d'autant mieux atteint que cette recherche/création d'origines communes s'accompagne généralement d'un travail de mythification desdites sources. En construisant ainsi une image idéalisée ou enjolivée, les artisans de la nation sont susceptibles d'emporter l'adhésion des personnes à cette communauté puisque comme le soulignent par exemple Philippe Braud (2000) ou encore Anthony Birch (1989) qui ne serait pas fier d'appartenir à cette entité dont on ne cesse de glorifier les bases dans lesquelles elle prend racine!

L'affirmation d'un destin commun est lui aussi à même de générer un sentiment d'appartenance à la nation mais dans ce cas-ci, il naît plutôt par dépit que par choix; il est l'expression d'une fatalité. L'assertion d'une destinée partagée repose sur une croyance plus ou moins justifiée et elle-même mythifiée selon laquelle les individus appelés à former la nation ne pourront assurer leur survie tant au plan politique qu'économique et culturel que s'ils s'unissent, que s'ils parviennent à tisser entre eux des liens de solidarités. De leur adhésion à cette communauté, ainsi va le discours, dépend à la fois leur bien-être et leur capacité à faire face à des ennemis communs réels ou imaginés.

DES STRATÉGIES COMMUNAUTAIRES CALQUÉES SUR LES EXPÉRIENCES NATIONALES PASSÉES

Retrouvons-nous ces trois grands processus dans le cadre de la politique européenne d'éducation? Il nous semble possible de répondre par l'affirmatif. Nous constatons, en effet: 1) qu'un grand nombre de programmes européens adoptés dans le secteur de l'éducation contribuent à renforcer, d'une certaine manière, les frontières extérieures de l'Union tout en atténuant celles qui se trouvent à l'intérieur de l'espace communautaire; 2) que la Commission s'affaire à bâtir, par ses interventions, un système de significations partagées ou communes qui remet en cause, jusqu'à un certain point, les cadres existants et ouvre ainsi la voie à de nouvelles façon de penser son appartenance et l'altérité; 3)



qu'enfin, l'instance bruxelloise se livre à un véritable travail d'«atemporalisation-naturalisation» dont l'objectif est de présenter l'espace européen comme l'espace naturel ou normal non seulement des activités économiques mais aussi politiques et sociales.

La mobilité: pierre angulaire des programmes communautaires

Depuis les années 60, la Commission européenne cherche, par le biais des programmes et des actions qu'elle propose dans le domaine de l'éducation, non seulement à souligner et donc à rendre plus visibles les frontières extérieures de l'Union mais aussi, et surtout, à accroître la mobilité à l'intérieur de l'espace communautaire et donc, par conséquent, à estomper les frontières qui séparent les différents États membres. Pour ce faire, elle agit essentiellement de quatre manières différentes. Tout d'abord, dans ce secteur, elle élabore des mesures dont seuls les ressortissants des États membres ou des futurs États membres réels ou projetés peuvent bénéficier. Ceux des pays tiers comme le Canada, par exemple, ne le peuvent pas.

Deuxièmement, la Commission insert dans presque tous ses programmes, les nouveaux comme les anciens, une ou plusieurs dispositions invitant les élèves et les étudiants mais aussi les enseignants, les professeurs, les chercheurs et autres acteurs du domaine de l'éducation à séjourner, pour une période déterminée, dans un État membres dont ils ne sont pas des ressortissants. Par exemple, dans le cadre du programme 'Erasmus' I (1989) qui concerne l'enseignement supérieur, il est précisé que «l'objectif principal des accords inter-universitaires est de donner aux étudiants d'une université la possibilité de suivre dans au moins un autre État membre une période d'études pleinement reconnue» ou encore «qu'une aide sera également octroyée pour les échanges d'enseignants aux fins de tâches d'enseignement intégré» (Conseil des Communautés européennes, 1989: 109 et 111). Autre exemple, dans le cadre du programme 'Lingua' I (1989) qui concerne l'apprentissage des langues communautaires, il est indiqué qu'il convient de «permettre aux professeurs de langues étrangères d'améliorer leur compétence professionnelle ... au moyen de périodes de formation ... dans un État [de l'Union] où est parlée la langue qu'ils enseignent» (ou encore qu'il «faut permettre aux étudiants qui étudient les langues étrangères ... et aux futurs professeurs de langues étrangères de passer une période reconnue de formation initiale ... dans un État [de l'Union] où est parlée la langue qu'ils étudient» (Conseil des Communautés européennes, 1989: 91). Nous pourrions multiplier ainsi les exemples.

Troisièmement, la Commission ne se contente pas d'encourager la mobilité dans l'espace communautaire en insérant des dispositions sur les échanges dans ses différents programmes. Elle adopte aussi des mesures qui visent à éliminer – ou du moins à réduire – les obstacles à la libre circulation des agents ou acteurs du monde éducatif qu'ils soient d'ordre linguistique, social ou administratif.⁴ En ce qui concerne le premier type de barrière, de nombreux programmes contiennent une ou plusieurs dispositions sur l'apprentissage des langues que la Commission dépeint comme un complément indispensable aux échanges, comme une mesure d'accompagnement. Ainsi, par exemple, dans le programme Socrate I (1995), il est indiqué que dans le cadre des efforts qu'elle déploie pour encourager les universités à développer des activités transnationales, la



Communauté pourra financer l'apprentissage des langues qui doit être conçu comme une partie intégrante des études ou encore qu'elle s'engage à développer son système d'aides financières directes aux activités liées à la préparation du séjour de l'étudiant, notamment les cours de langue (Conseil des Communautés européennes, 1996).

Afin de diminuer autant que faire ce peut les obstacles d'ordre social, la Commission offre, par exemple, chaque année, depuis les années 60, des bourses aux étudiants afin de leur permettre d'aller étudier dans un autre pays membres. A cet égard, mentionnons que les programmes Erasmus I, Lingua I mais aussi Socrates I prévoient «l'instauration d'un système d'aide financière directe aux étudiants des universités accomplissant une période d'études dans un autre État membre» (Conseil des Communautés européennes, 1989 et 1996). Non seulement la Commission offre-t-elle de telles bourses, mais elle insiste également auprès des autorités nationales pour que les jeunes qui bénéficient de bourses de subsistance dans leur pays d'origine continuent à les percevoir pendant la période d'études qu'ils accomplissent dans l'État membre d'accueil (Conseil des Communautés européennes, 1989 et 1996). Autrement dit, l'instance bruxelloise exerce des pressions sur les États membres afin que les étudiants soient en mesure «d'apporter leur bourse avec eux» et de la combiner avec une bourse Erasmus.

Afin de réduire le plus possible les obstacles d'ordre administratif à la libre circulation des acteurs du monde éducatif, l'instance bruxelloise procède de plusieurs façons. Par exemple, depuis l'adoption de son programme d'action du 9 février 1976, elle milite en faveur de la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'étude réalisées dans un autre État membre (reproduit dans Conseil des Communautés européennes, 1987). Afin de s'assurer que des efforts soient effectivement réalisés dans ce sens, elle invite, depuis plusieurs décennies déjà, les autorités nationales compétentes à promouvoir «un système européen d'unités capitalisables (crédits académiques) transférables dans toute la Communauté (ECTS)». Elle les convie aussi à se joindre à elle afin «de promouvoir le développement de cycles d'études communs entre universités des différents États membres» et s'engage à verser des subventions annuelles aux universités qui oeuvrent en ce sens (Conseil des Communautés européennes, 1987: 194). Enfin, dernière illustration, afin de faire de la reconnaissance académique des diplômes une réalité, la Commission précise, dans plusieurs de ses programmes, que les Communautés financeront en priorité les universités qui élaborent des programmes communs «comportant une période intégrée d'études pleinement reconnue dans un autre État membre» ou encore, qu'elles n'accorderont des bourses Erasmus «que dans le cas où la période d'études à accomplir dans un autre État membre est pleinement reconnue par l'université d'origine de l'étudiant» (Conseil des Communautés européennes, 1987: 193-194).

Afin d'éliminer les obstacles d'ordre administratif à la libre circulation des acteurs du monde éducatif, la Commission milite aussi, depuis plusieurs décennies déjà, en faveur de l'élaboration d'une authentique politique européenne d'admission aux institutions d'enseignement supérieur. C'est dans ce cadre qu'elle veille à ce que les universités de l'Union n'imposent pas aux étudiants en provenance d'autres États membres des frais de scolarité plus élevés que ceux qu'ils exigent des ressortissants



nationaux (par exemple, Commission of the European Communities, 1978) et qu'elle n'hésite pas, en cas d'infraction, à saisir la Cour de justice des Communautés européennes en invoquant une discrimination fondée sur la nationalité contraire aux traités (par exemple Cour de justice des Communautés européennes, *État belge contre René Humbel et Marie-Thérèse Edel*, 1986: 5374 et suivantes).

Enfin, afin d'éliminer les barrières administratives à la libre circulation des acteurs du monde de l'éducation, la Commission fait pression pour que les autorités compétentes «prennent en considération, lors du calcul des années d'ancienneté, les périodes d'activité d'enseignement ou de recherche effectuées dans un autre État membre» et permettent également «le cumul, aux fins du calcul des droits à la pension, des périodes d'activité dans l'enseignement ou la recherche effectuées dans d'autres États membres» (Conseil des Communautés européennes, 1987: 26).

Quatrièmement, pour accroître les échanges dans l'Union, la Commission ne se contente pas d'insérer des dispositions sur la mobilité dans ses différents programmes ou encore d'adopter des mesures visant à éliminer les obstacles à la libre circulation des agents du monde de l'éducation dans l'espace communautaire. Celle-ci, en tandem avec la Cour de Justice des Communautés européennes (CJCE), se livre aussi à un véritable exercice de contorsion sémantique dont l'objectif est de permettre aux étudiants ou enseignants qui désirent se déplacer dans l'Union de façon autonome, c'est-à-dire en dehors des programmes prévus à cet effet, de le faire. Par exemple, jusqu'à l'adoption d'une directive en 1990, seuls les étudiants qui suivaient un enseignement de type professionnel pouvaient prétendre séjourner dans un État membre autre que celui dont ils sont ressortissants. Autrement dit, seul un nombre restreint d'étudiants pouvait prétendre circuler librement dans l'espace communautaire en dehors des programmes proposés. Afin d'accroître ce chiffre, la Commission va suggérer à la Cour de retenir une définition large de la notion de «formation professionnelle» ce que cette dernière va faire, notamment, dans l'affaire *Vincent Blaizot contre l'Université de Liège* du 2 février 1988. Dans cet arrêt, la Cour va, en effet, «assouplir sensiblement le lien qui, dans les formes traditionnelles de la formation professionnelle et technique existe entre un enseignement donné et un métier ou une profession» (Frazier, 1995) puisqu'elle va poser le principe selon lequel en règle générale, les études universitaires relèvent de la formation professionnelle (Cour de justice des Communautés européennes, *Vincent Blaizot contre l'Université de Liège*, 1988: 379-410; voir aussi, par exemple, Cour de justice des Communautés européennes, *Steven Malcom Brown contre Secretary of State for Scotland*, 1988: 3205 et suivantes).

Autre exemple d'exercice de contorsion sémantique: la Commission va également tenter d'accroître la circulation des enseignants et professeurs dans l'espace communautaire en encourageant la CJCE à adopter une définition large du mot «travailleur» ce que cette dernière fait, notamment, dans l'affaire *Deborah Lawrie Blum contre Land de Baden-Wurtemberg* (Cour de justice des Communautés européennes, 1986: 2121-2148). Dans cet arrêt, la Cour rejette les arguments invoquer par le Land pour justifier son refus d'autoriser la plaignante, une ressortissante britannique, à suivre un stage de formation à la carrière d'enseignante, stage dont elle a besoin pour compléter ses

études effectuées à l'Université de Fribourg. Elle écarte notamment l'argument selon lequel Deborah Lawrie-Blum ne peut se prévaloir du principe de libre circulation inscrit dans les traités et qui implique l'abolition de toute discrimination fondée sur la nationalité car cette disposition ne s'adresse qu'aux seuls travailleurs c'est-à-dire aux «personnes qui ont avec ceux qui les emploient un rapport de droit privé» et non à ceux dont les relations de travail sont régies par le droit public comme c'est le cas des enseignants. Pour la Cour, en effet, la qualité de travailleur ne peut être définie sur la base du lien juridique qui lie deux personnes; tout individu – et l'enseignant en fait partie – qui «accomplit des prestations ayant une valeur économique en faveur d'une autre personne et sous la direction de celle-ci en contrepartie desquelles il touche une rémunération» est un travailleur (Cour de justice des Communautés européennes, *Deborah Lawrie Blum contre Land de Baden-Wurtemberg*, 1986: 2145; dans le même sens, Cour de justice des Communautés européennes, *R.H. Kempf contre secrétaire d'État à la Justice*, 1986: 1741 et suivantes).

Dans le même arrêt, la Commission a également encouragé la Cour à retenir une définition fonctionnelle et non organique de la notion d'«emploi dans la fonction publique» et ce, toujours dans le même but: accroître la mobilité au sein de l'Union. Dans cette affaire, le Land fait aussi valoir que même si on considère que les enseignants sont bel et bien des «travailleurs», ceux-ci ne peuvent invoquer le principe de non discrimination fondée sur la nationalité car il ne s'applique pas aux emplois dans l'administration publique dont font partie les postes d'enseignants. A cela la CJCE rétorque qu'en raison notamment de la diversité des situations nationales, il est impossible de définir l'administration publique en termes d'appareil d'État et d'organismes de droit public (définition institutionnelle) et qu'il convient de le faire en termes de fonctions assumées par l'agent, d'attributions de l'emploi occupé (définition fonctionnelle). Pour la Cour, seuls les emplois qui «comportent une participation, directe ou indirecte, à l'exercice de la puissance publique et qui impliquent dans le même temps des missions de sauvegarde des intérêts généraux de l'État ou des collectivités publiques» peuvent être considérés comme des emplois dans l'administration pour lesquels l'employeur a la possibilité de refuser d'embaucher un individu sur la base de sa nationalité. Or, d'après elle, «ces conditions cumulatives très strictes ne sont pas remplies dans le cas de l'enseignant» même s'il lui arrive, dans l'exercice de ces fonctions, d'assurer le maintien de la discipline, d'attribuer des notes ou encore d'infliger certaines sanctions disciplinaires (Cour de justice des Communautés européennes, *Deborah Lawrie Blum contre Land de Baden-Wurtemberg*, 1986: 2147 et 2135; jurisprudence confirmée dans Cour de justice des Communautés européennes, *Madame Pillar Allué et Carmen Mary Coonan contre Università degli Studi de Venezia*, 1989: 1591 et suivantes; Cour de justice des Communautés européennes, *Annegret Bleis contre ministère de l'Éducation nationale*, 1991: 5627 et suivantes).⁵

Nous pourrions multiplier ainsi les exemples de contorsion sémantique que la Commission européenne encourage afin de permettre au plus grand nombre d'acteurs ou agents du monde éducatif de circuler librement dans l'Union de façon autonome.

Un cadre culturel commun construit sur le principe de l'unité dans la diversité

Comme nous l'avons mentionné dans la première partie de cet article, si la mobilité joue un rôle important dans l'élaboration des «communautés imaginées», elle ne peut cependant à elle seule générer un sentiment d'appartenance à l'entité socio-politique en construction. Encore faut-il que les personnes qui entrent ainsi en contact puissent communiquer entre elles et se comprendre ce qui exige notamment la présence d'un cadre culturel commun qui influence la façon dont les individus perçoivent et définissent le monde qui les entoure. Autrement dit, il est essentiel qu'il y ait élaboration d'un système de significations partagées qui leur permet de porter un regard relativement identique ou du moins très proche sur leur environnement et ainsi, non seulement de communiquer efficacement entre eux, donc de se comprendre, mais également de se définir et de se reconnaître comme membres d'une même collectivité. Or, si la Commission européenne encourage la mobilité des acteurs du milieu éducatif à l'intérieur de l'espace communautaire, elle s'affaire également à développer un tel système de significations partagées en soutenant, entre autres, la publication de brochures et autres matériels pédagogiques dans lesquels les auteurs mettent l'accent sur les valeurs communes aux Européens. (par exemple Couloubaritis et al., 1993: 175).

Ceci dit, contrairement à ce qui peut être observé dans la plupart des États membres de l'Union, ce cadre repose non pas sur le principe de l'homogénéité culturelle mais sur celui du respect de la diversité et des différences qui sont décrites comme le fruit «du génie créateur et innovateur des Européens», une «valeur fondamentale de l'Europe», «un élément qui fait partie intégrante de la culture ancestrale européenne» (par exemple, Commission des Communautés européennes, 1986a; European Commission, 1996). La Commission insiste, en effet, sur la nécessité de préserver la diversité nationale au sein de l'Union. Ainsi, par exemple, dans un ouvrage destiné aux enseignants, et réalisé dans le cadre de l'initiative communautaire *Euroforum*, les auteurs déclarent en parlant de l'Europe:

Les traditions, les caractéristiques culturelles, les intérêts sont divers et il n'est pas question d'aboutir par l'éducation à un unanimité artificiel, à un centralisme destructeur des aspirations particulières, parfaitement légitimes tant qu'elles tiennent compte des aspirations des autres. C'est cela 'l'unité dans la diversité', formule résumant bien l'objectif global à atteindre. (*Euroforum*, 1978: 64).

Non seulement la Commission insiste-elle sur la nécessité de préserver les diversités nationales au sein de l'Union, mais elle souligne également l'importance de tenir compte de la diversité présente à l'intérieur de chaque pays membre, qu'elle soit macroscopique, c'est-à-dire propre à un groupe, ou bien microscopique, autrement dit relative à l'individu. A cet égard, deux mesures sont particulièrement révélatrices de cette tendance. Depuis son programme d'action de 1976, la Commission accorde une attention particulière aux enfants des travailleurs migrants. Dans le cadre de ce document mais aussi de la directive du 25 juillet 77 et des suivantes, elle indique que:

Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées,



en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants concernées (JO no L 199 du 06.08.1977: Article3).

De son côté, «le programme Lingua aide à promouvoir les politiques que les États membres adoptent ... et qui visent ... à encourager la connaissance des langues étrangères (sous-entendu communautaires) les moins répandues et les moins enseignées» (JO no L 239 du 16.08.1989: Article 5).

Dans la perspective de l'émergence d'une identité euro-communautaire, ce choix apparaît habile pour plusieurs raisons. Premièrement, si l'on part du principe – comme nous le faisons – que la Commission européenne s'inspire très largement des pratiques jadis déployées par les États dans leurs efforts de construction nationale, nous pouvons penser, qu'elle apprend aussi des erreurs du passé. Or l'histoire nous apprend qu'à chaque fois qu'une autorité centrale s'est livrée à une politique d'homogénéisation culturelle à l'intérieur de ses frontières, les particularismes régionaux ont tôt ou tard refait surface, menaçant le semblant d'unité alors existant.⁶ Tirant les leçons du passé, la Commission européenne semble donc épouser l'idée développée par certains philosophes selon laquelle dans les sociétés pluri- ou multiethniques, l'unité passe obligatoirement par la reconnaissance de la diversité (Kymlicka, 1992; Taylor, 1993; Taylor, 1994). Il s'agit de réaliser l'«Unité dans la diversité», formule que l'on trouve dans plusieurs États (les Etats-Unis par exemple, avec leur *Pluribus Unum*) et dont l'Union européenne a fait, en 2000, sa devise.

Deuxièmement, en agissant de la sorte, la Commission construit un contre-discours c'est-à-dire un discours qui vise à neutraliser celui élaboré par ceux et celles qui présentent cette diversité comme un obstacle infranchissable à l'édification d'un cadre culturel commun et, subséquemment, à l'émergence d'une Europe unie. Comme elle l'indique elle-même par le biais de son commissaire Manuel Marin, «la Commission est convaincue que la diversité n'est pas un obstacle à l'Union de l'Europe» (Commission des Communautés européennes, 1986a: 2-3). Elle en veut d'ailleurs pour preuve le fait que dans l'histoire, bien qu'ayant toujours été présentes, ces disparités ne se sont jamais réellement opposées à l'unité européenne. A cet égard, elle rappelle, par exemple, dans un fascicule destiné aux jeunes européens que «*Despite the many languages and regional dialects [...] The peoples of Europe have always been linked by a shared culture, cultural symbiosis*» (European Commission, 1996: 70)

Troisièmement, en élaborant un système ou cadre de significations partagées basé sur le principe du respect de la diversité, la Commission s'offre du même coup la possibilité de montrer aux jeunes que les différences et les ressemblances ne se situent par toujours là où nous le pensons. A cet égard, notons, par exemple, que depuis la fin des années 50, l'instance bruxelloise soutient les Écoles européennes c'est-à-dire des établissements scolaires où, dans les cours d'histoire et de géographie, les professeurs enseignent aux élèves que :

Similar conditions of life and similar climate are more powerful factors in producing common outlooks among people than are the accidents of shared nationality. ... that a



peasant from the Beauce region of France may have more in common with a German farmer from Lower Saxony than he has with a French miner from the Saar or a French wine grower from Languedoc. (Heyman, 1964: 9)

Enfin, quatrième, en se livrant à l'édification d'un cadre culturel basé sur une apologie de la diversité et des différences, la Commission procède à la déconstruction d'une conception particulière de l'appartenance imposée dans un grand nombre d'États, celle de l'appartenance exclusive à un groupe. En d'autres termes, en remettant en cause les cadres existants basés sur le principe de l'homogénéité culturelle, elle ouvre la voie à de nouvelles façons de penser son appartenance et l'altérité; elle fait prendre conscience aux ressortissants des pays membres de l'aspect pluridimensionnel de leur identité. Il devient ainsi plus facile pour eux de se définir comme faisant partie non seulement d'une communauté nationale particulière, mais aussi d'un ensemble plus large, l'Union européenne, ou encore plus petite, la Région.

Un actif travail d'atemporalisation-naturalisation de la Communauté

La Commission semble aussi se livrer, par le biais de sa politique d'éducation, à un travail d'atemporalisation-naturalisation de la Communauté européenne. Ceci ressort assez clairement du discours qu'elle élabore pour justifier ses interventions dans ce secteur ainsi que du contenu des fascicules et du matériel pédagogique dont elle soutient la publication. Nous retrouvons en effet ici, deux éléments qui ont jadis joué un rôle important dans la formation des identités nationales: d'une part, la mise en évidence d'origines communes très souvent mythifiées et, d'autre part, une description de l'organisation socio-politique contemporaine – ici l'État-nation – en terme d'étape (de surcroît malheureuse) de l'Histoire.

Les origines communes tout d'abord. Chaque fois qu'elle en a la possibilité, la Commission rappelle qu'au delà de la diversité qui caractérise les États de l'Union ceux-ci appartiennent en fait à une même civilisation, la civilisation européenne qu'elle définit comme un amalgame des legs grec, romain, judéo-chrétien et humaniste. Autrement dit, dès qu'elle le peut, elle souligne les «racines» partagées des pays membres. Ainsi, par exemple, elle n'hésite pas à soutenir l'élaboration d'un manuel destiné aux adolescents dans lequel les auteurs retracent l'histoire de l'Europe en faisant ressortir l'héritage commun des nations qu'elle regroupe. Dans ce document intitulé *Aux sources de l'identité européenne*, ceux-ci rappellent que:

Celui qui parcourt notre continent européen et qui ouvre bien les yeux constate sans peine qu'au-delà de la diversité des langues et du style de vie, un esprit de famille nous relie les uns aux autres, que les grandes valeurs nous sont communes. La Grèce est le berceau de notre civilisation européenne. Rome l'a marquée de son empreinte, le christianisme lui a donné son âme et la modernité lui assure son avenir. Que nous le voulions ou non, nous sommes les héritiers de ce précieux patrimoine (Couloubaritis et al., 1993: 175).

Dans le même sens, nous pouvons lire dans une brochure destinée aux jeunes et publiée par l'Office des publications officielles des Communautés européennes:



The democratic form of government bequeathed to us by the Greeks was to become a cornerstone of European civilization. With their written law, the Romans endowed Europe with the rules which order our relations with each other. In the 16th and 17th centuries, the likes of Copernicus, Galileo, Kepler, Descartes, Hygens and Newton paved the way for modern science. (McLoughlin and Kilford, 1996: 69)

Dans le but de faire ressortir autant que faire ce peut les origines communes des pays membres de l'Union, la Commission préconise également, depuis 1976, l'essor «d'une dimension européenne dans l'éducation». Autrement dit, elle suggère aux autorités nationales compétentes d'insérer dans les cours, les programmes et le matériel didactique des dispositions qui permettent de développer l'«angle européen» des enseignements dispensés; il s'agit de mettre l'emphase sur les aspects européens de l'histoire, de la géographie ou encore de l'économie pour reprendre les termes d'Alan Forrest (1993), ancien chef de la division Éducation, culture et jeunesse au Conseil des ministres de l'Union.

Mais la Commission ne se contente pas de rappeler que les États membres sont tous issus d'une même civilisation; elle souligne également la grandeur de cette civilisation et insiste sur le fait qu'elle est aujourd'hui menacée. Ainsi, par exemple, reprenant les propos de l'historien LeGoff, l'instance bruxelloise affirme qu'«être Européen, c'est bénéficier d'un acquis culturel d'une variété et profondeur inégalée» (Commission européenne, 1995: 78). Puis, faisant allusion à la diffusion grandissante de la culture de masse américaine, elle ajoute que cette civilisation «d'une profondeur inégalée» risque de disparaître au profit de cette «sorte de manteau uniforme qui est en train de recouvrir la planète», qui menace «les valeurs familiales, sociales, culturelles ... qui ont meublé notre demeure de jadis» et elle enjoint les jeunes certes à «repenser, à réviser ce que nos ancêtres ont édifié avec peine» mais à le faire de telle manière qu'en bout de ligne, «la civilisation de demain ne renie pas ses racines» (Couloubaritis et al., 1993: 177)

Dans le cadre de son travail d'atemporalisation-naturalisation, la Commission ne se limite pas à souligner l'existence de «racines» communes entre les États de l'Union. Elle s'efforce aussi de faire prendre conscience aux Européens que l'Europe n'a pas toujours été divisée en États-nations, États-nations dont elle n'hésite pas, par ailleurs, à souligner le caractère désuet en rappelant qu'aujourd'hui, bon nombre de problèmes ne peuvent être résolus à ce niveau. Cette pratique qui consiste à présenter l'État moderne comme une anomalie dans l'histoire de l'Europe est particulièrement visible dans le cadre d'Erasmus I, par exemple. Lors de la présentation de ce programme, la Commission, après avoir rappelé que «paradoxalement, les étudiants européens sont aujourd'hui moins mobile qu'il y a cinq siècles», implore le Conseil des ministres de «renouer avec la tradition créée par Erasme et ses contemporains», avec «l'époque d'Erasme où il était courant de circuler librement entre les différentes universités du continent» (Commission des Communautés européennes, 1986b: 4; voir aussi, Neave 1998a et 1998b). En agissant de la sorte, l'instance bruxelloise cherche à souligner le caractère anormalique de la situation qui prévaut actuellement, situation qui, d'après elle, est contraire à la nature des choses puisqu'elle est en rupture totale avec le passé, avec la tradition.

Autre exemple qui illustre bien la démarche de la Commission: dans le chapitre ‘The Origins of the European Union’ d’un fascicule destiné aux jeunes européens, les auteurs mentionnent que

Before the advent of nationalism, ‘European careers’ were quite normal. Craftsmen plied their trade all over the continent, learning as they went from one country to the next, without worrying about the borders. Erasmus, who was born in Rotterdam 500 years ago, studied in Paris, obtained a doctorate in Turin and taught in Cambridge for more than a decade. He died in Basle. Despite the many languages and regional dialects, the knowledge of philosophers and scientists spread everywhere, contributing to cross-fertilization of ideas. The peoples of Europe have always been linked by a share culture.

Puis ils ajoutent en des termes d’une grande violence: «Aggression resulting from the economic and technological power created by 19th and 20th century industrialization and nationalism broke up this cultural symbiosis» (McLoughlin and Kilford, 1996: 69-70).

CONCLUSION

Dans cette étude, nous nous sommes attaché à montrer qu’en intervenant dans l’éducation depuis les années 1960, la Commission européenne ne poursuit pas uniquement des objectifs d’ordre économique mais s’efforce aussi d’atteindre un autre but: le développement d’une identité euro-communautaire chez les ressortissants des pays membres. Pour ce faire, en partant du principe selon lequel les acteurs s’inspirent des expériences passées lors de l’élaboration de leurs politiques, nous avons souligné le fait que nous retrouvons, au niveau de la politique européenne d’éducation, un certain nombre de dynamiques qui ont jadis joué un rôle important, dans le cadre étatique, dans la formation des identités nationales. Il s’agit principalement du processus de (re)structuration de l’univers spatial des individus qui composent la future «communauté imaginée»; de l’édification d’un cadre culturel commun; et, enfin, de l’exercice d’«atemporalisation-naturalisation» de la collectivité imaginée.

L’intérêt de cette étude est multidimensionnel. Premièrement, elle présente un intérêt en soi. A ce jour, s’il existe de nombreuses études sur les politiques nationales d’éducation, il y en a très peu qui portent sur la politique européenne d’éducation et moins encore dans lesquelles les auteurs s’attachent à démontrer l’existence d’un lien entre cette politique et la création d’une identité euro-communautaire.

Deuxièmement, par le biais de cette analyse, nous amorçons une réflexion sur un aspect encore peu étudié de manière systématique dans le sous-champ de l’intégration européenne: celui du développement d’une identité euro-communautaire. Certes, quelques études abordent cette problématique mais elles présentent, en général, trois lacunes. Primo, bon nombre d’auteurs ne se penchent pas, à proprement parler, sur la question de la *formation* de cette identité, autrement dit sur les mécanismes qui sont mis en place à cette fin au niveau de l’Union. Soit ils s’attachent à démontrer que cette identité n’existe pas ; soit, s’ils estiment qu’il y en a une, ils s’efforcent de la définir dans

l'abstrait sans établir de lien avec l'empirie (par exemple, Aron, 1992; Ferry, 1992; Habermas, 1992; Magonette, 1999; Martiniello, 1996). Secundo, parmi les auteurs qui abordent la question de la création d'une identité européenne, la plupart insistent sur le rôle que jouent les groupes, les partis politiques ou encore les élites et les intellectuels dans ce processus (par exemple, Croisat et Quermonne, 1997; Macciocchi, 1993; Morin, 1992). Ils ne tiennent donc pas compte des institutions communautaires en général et de la Commission européenne en particulier. Tertio, parmi les spécialistes qui tiennent compte des institutions de l'Union, force est de constater que beaucoup d'entre eux ne les considèrent pas comme de véritables artisans de l'identité européenne. Pour ces auteurs dont les écrits sont généralement plus descriptifs qu'analytiques, plus que des acteurs/bâisseurs, elles sont de simples arènes qui, dans la mesure où elles favorisent les échanges interpersonnels, contribuent à améliorer la connaissance de l'Autre et, *in fine*, l'émergence d'une identité européenne (par exemple, Toulemon, 1994; Trausch, 1994). Si institutions contribuent effectivement à la construction de cette identité, elles le font de manière passive puisqu'elles ne font que fournir un contexte favorable à son émergence.

Enfin, troisième intérêt de cette recherche: elle permet de prendre part au dialogue amorcé il y a quelques années entre les auteurs qui estiment que la compréhension du processus intégratif européen exige que l'on se tourne vers les outils analytiques des Relations internationales et ceux qui jugent, au contraire, que les instruments conceptuels de la Politique comparée sont plus adéquats pour saisir la réalité communautaire (par exemple Hix, 1994; Hurrell and Menon, 1996). Cette étude semble leur donner raison ou, du moins, montrer qu'il est difficile de les écarter purement et simplement.

¹ Il est important de noter que nous ne nous intéressons ici qu'aux seules intentions, aux seuls motifs de la Commission européenne. Nous ne nous intéressons pas aux résultats. Autrement dit, nous ne cherchons pas à répondre à la question suivante: la Commission est-elle parvenue, par ses interventions dans l'éducation, à engendrer un tel sentiment d'appartenance chez les Européens?

² Le contraire semble également vrai. Ainsi, selon Benedict Anderson (1991), par exemple, l'absence de mobilité et de communication entre les différentes parties de la colonie espagnole d'Amérique Latine due, en grande partie, aux distances et à la densité de la végétation, expliquerait, jusqu'à un certain point, pourquoi il y a eu émergence de plusieurs nations et non d'une seule.

³ Loin d'être marginale, sa position semble aujourd'hui partagée par des auteurs aussi différents que Étienne Balibar, Immanuel Wallerstein, Liah Greenfeld, Rogers Brubaker ou encore Eugen Weber.

⁴ Au cours des années, la Commission européenne a commandé plusieurs études visant à identifier les obstacles à la libre circulation des acteurs du monde de l'éducation; on peut déjà y voir là une volonté de les éliminer (par exemple, Commission des Communautés européennes, 1989)

⁵ En adoptant une telle position, la Cour remet donc en question l'un des grands principes sur lesquels se sont édifiées les administrations nationales et qui, comme le soulignent par exemple Charles Tilly (1993) ou encore Benedict Anderson (1991) a joué un rôle important dans le processus de démarcation entre le 'Nous' et l'Autrinité.

⁶ Pensons ici à l'Ex-Yougoslavie ou encore, dans une certaine mesure, à la montée des mouvements nationalistes régionaux en France, en Espagne, en Grande-Bretagne ou encore en Italie.

Références:

----- . JO no L 199 du 06.08.1977: Article3.

----- . JO no L 239 du 16.08.1989: Article 5.

Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso.

Aron, Raymond. 1992. «Une citoyenneté multinationale est-elle possible?». *Commentaire* 14: 695-704.

Balibar, Étienne, Immanuel Wallerstein. 1988. *Race, nation, classe: les identités ambiguës*. Paris: La Découverte.

Birch, Anthony. 1989. *Nationalism and National Integration*. London: Unwin Hyman.

Bouchard, Gérard. 1999. «L'histoire comparée des collectivités neuves». Grandes conférences Desjardins n°. 4. Programmes d'études sur le Québec. Université McGill.

Braud, Philippe. 2000. *Sociologie politique*. Paris: L.G.D.J.

Brubaker, Rogers. 1992. *Citizenship and Nationhood in France and in Germany*. Cambridge: Harvard University Press.

Communautés européennes. Commission. 1986a. *Conférence de presse de monsieur Morin à l'occasion du dixième anniversaire du Programme d'action dans le domaine de l'éducation*. La Haye, le 16 mai.

Communautés européennes. Commission. 1986b. *Proposition de décision du Conseil portant adoption du Programme d'Action de la Communauté européenne en matière de mobilité des étudiants*. [COM (85) 756 final/2] , 27 février.

Communautés européennes. Conseil. 1987. *Textes relatifs à la politique européenne de l'éducation*. Luxembourg : Office des publications officielles.

Communautés européennes. Conseil. 1989. *Textes relatifs à la politique européenne de l'éducation*. Supplément n°2. Luxembourg : Office des publications officielles.

Communautés européennes. Cour de justice. «R.H. Kempf contre Secrétaire d'État à la justice». *Recueil de jurisprudence* [1986] 1741.

Communautés européennes. Cour de justice. «Deborah Lawrie-Blum contre Land du Baden-Württemberg». *Recueil de jurisprudence* [1986] 2121-2148.

Communautés européennes. Cour de justice. «État belge contre René Humbel et Marie-Thérèse Edel». *Recueil de jurisprudence* [1986] 5374.

Communautés européennes. Cour de justice. «Vincent Blaizot et al. contre Université de Liège». *Recueil de jurisprudence* [1988] 379-410.

Communautés européennes. Cour de justice. «Steven Malcom Brown contre Secretary of State for Scotland». *Recueil de jurisprudence* [1988] 3205.



Communautés européennes. Cour de justice. «Mme Pillar Allué et Carmen Coonan contre Università degli Studi du Venezia». *Recueil de jurisprudence* [1989] 1591.

Communautés européennes. Cour de justice. «Annegret Bleis contre ministère de l'Éducation nationale». *Recueil de jurisprudence* [1991] 5627.

Couloubaratis, Lambros, Marc De Leeuw, Émile Noël, Claude Sterckx. 1993. *Aux sources de l'identité européenne*. Bruxelles: Presses interuniversitaires européennes.

Croisat, Maurice et Jean-Louis Quermonne. 1997. «L'Union européenne: fédéralisme intergouvernemental et déficit démocratique.» Dans *L'État-nation au tournant du siècle: les enseignements de l'expérience canadienne et européenne*, dir. Panayotis Soldatos et Jean-Claude Masclet. Montréal: Chaire Jean-Monnet.

Deutsch, Karl. 1953. *Nationalism and Social Communication: An Inquiry into the Foundations of Nationality*. Boston: MIT Press.

Domenach, Jean-Marie. 1993. *Europe: le défi culturel*. Paris: La Découverte.

European Communities. Commission. 1978. *Background Report* [ISEC/B51/78] July 11.

European Union. Commission. 1996. *Europe on the Move. Exploring Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications.

Ferry, Jean-Marc. 1992. «Pertinence du postnational.» Dans *L'Europe au soir du siècle: Identité et démocratie*, dir. Jacques Lenoble et Nicole Dewandre. Paris: Éditions Esprit.

Forrest, Alan. 1993. «New Role for Education in the European Community». Lecture to the Cumbrian Branch of the Cambridge Society. Brussels.

Frazier, Carole. 1995. *L'éducation et la Communauté européenne*. Paris: CNRS Éditions.

Gellner, Ernest. 1983. *Nations and Nationalism*. Cambridge: Blackwell.

Greenfeld, Liah. 1992. *Nationalism. Five Roads to Modernity*. Cambridge: Harvard University Press.

Habermas, Jürgen. 1992. «Citoyenneté et identité nationale.» Dans *L'Europe au soir du siècle: Identité et démocratie*, dir. Jacques Lenoble et Nicole Dewandre. Paris: Éditions Esprit.

Hall, Peter. 1993. «Policy Paradigms, Social Learning and the State». *Comparative Politics* 23: 275-96.

Heyman, Danièle. 1964. «European Schools Broaden Education Frontiers».

Hix, Simon. 1994. «The Study of the European Community: The Challenge to Comparative Politics». *West European Politics* 17: 1-30.

Howe, Paul. 1995. «A Community of Europeans: The Requisite Underpinning». *Journal of Common Market Studies* 33: 27-47.

Hurell, Andrew and Anand Menon. 1996. «Politics Like Any Other? Comparative Politics, International Relations and the Study of the EU». *West European Politics* 19: 386-402.

Jenson, Jane. 1995. «Mapping, Naming and Remembering: Globalization at the End of the Twentieth Century». *Review of International Political Economy* 2: 96-116.

Kymlicka, Will. 1992. *Recent Work in Citizenship Theory*. Legal Theory Workshop Series. Faculty of Law. University of Toronto.



-
- Macciocchi, Maria. 1991. «La culture européenne sur le chemin du XXIème siècle.» Dans *Réflexions sur l'Europe*, dir. Bernhard Beutler. Paris: Éditions Complexe.
- Martiniello, Marco. 1996. «La citoyenneté multiculturelle de l'Union européenne: une utopie post-nationale.» Dans *Repenser l'Europe*, dir. Mario Telò et Paul Magnette. Bruxelles: Éditions de l'Université Libre de Bruxelles.
- Magnette, Paul. 1999. *Citoyenneté européenne*. Bruxelles: Éditions de l'Université Libre de Bruxelles.
- McLoughlin, Ciara and Faith Kilford. 1996. *Exploring Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Moravcsik, Andrew. 1998. *The Choice for Europe: Social Purpose and State Power from Messina to Maastricht*. Ithaca: Cornell University Press.
- Morin, Edgar. 1992. *Penser l'Europe*. Paris: Le Seuil.
- Neave, Guy. 1984. *The EEC and Education*. Staffs: Trentham Books.
- Neave, Guy. 1998. «The european Dimension in Higher Education. An Excursion into the Modern Use of Historical Analogies». (non publiée)
- Petit, Isabelle. 2002. «De la volonté de créer une identité euro-communautaire: une étude des discours et interventions de la Commission européenne dans l'éducation (1955-1995)». Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Tarrow, Sidney. 1998. *Power in Movement. Social Movements and Contentious Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Charles. 1993. *Reconciling the Solitudes: Essays on Canadian Federalism and Nationalism*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Taylor, Charles. 1994. *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Tilly, Charles. 1986. *La France contestée. De 1600 à nos jours*. Paris : Fayard.
- Tilly, Charles. 1990. *Coercion, Capital, and European States – AD 990-1990*. Cambridge: Blackwell.
- Tilly, Charles. 1993. *Les révolutions européennes 1492-1992*. Paris: Le Seuil.
- Toulemon, Robert. 1994. «Les institutions européennes et leur contribution à l'émergence d'une identité et d'une politique culturelle européennes.» Dans *L'identité européenne*, dir. Robert Picht. Bruxelles: Presses interuniversitaires européennes.
- Trausch, Gilbert. 1994. «L'identification et la structuration de l'Europe à travers les institutions européennes.» Dans *Identité et conscience européenne au XXème siècle*, dir. René Girault. Paris : Hachette.
- Union européenne. Commission. 1995. *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. Luxembourg : Office des publications officielles.
- Union européenne. Conseil. 1996. *Textes relatifs à l'éducation, à la formation et à la jeunesse*. Supplément n°3. Luxembourg : Office des publications officielles.
- Weber, Eugen. 1976. *Peasant into Frenchmen. The Modernization of Rural France (1870-1914)*. Standford: Standford University Press.