

## Les modèles mondiaux, européens et nationaux en éducation

*Global, European and national models in education*

*Los modelos mundiales, europeos y nacionales sobre educación*

**Roger Dale**

Traducteur : Robert Elbaz, Pierre-Louis Gauthier et Maroussia Raveaud

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/736>

DOI : 10.4000/ries.736

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2009

Pagination : 51-59

ISBN : 978-2-8542-0577-0

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Roger Dale, « Les modèles mondiaux, européens et nationaux en éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 52 | décembre 2009, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/736> ; DOI : 10.4000/ries.736

---

## Les modèles mondiaux, européens et nationaux en éducation\*

Roger Dale

Il n'y a pas si longtemps, l'éducation était considérée comme une question exclusivement nationale mais aujourd'hui, on débat moins de savoir s'il existe des modèles mondiaux et européens en matière d'éducation que de savoir quelle forme ils revêtent et comment ils s'articulent avec les modèles nationaux. Se poser des questions quant à la nature de ces différentes formes présuppose une vue d'ensemble de la nature et de l'étendue des changements qui ont conduit à la possible prééminence des modèles mondiaux et européens. Alors que le caractère aujourd'hui « évident » de la viabilité de modèles d'éducation qui prendraient racine ailleurs qu'au niveau national indique que des changements significatifs sont en effet survenus, quoi que de façon très large, la tendance ayant été de considérer ces changements comme essentiellement incrémentaux, *ceteris paribus*<sup>1</sup>. Ces changements sont cependant plus manifestes dans le contenu des modèles éducatifs que dans la nature de ces modèles. Plutôt que de considérer la survenue de nouveaux modèles d'éducation comme un simple reflet de changements plus larges, je vais tâcher de l'utiliser comme loupe pour découvrir ce qui a changé, et comment. Ces différents modèles sont-ils fondés sur différentes réponses aux mêmes questions, ou répondent-ils à différentes questions ?

L'article commence par examiner la nature des modèles d'éducation nationaux en tant que points de référence à l'aune desquels nous avons appris à évaluer les autres modèles éducatifs. Je veux me concentrer non pas tant sur la question de savoir comment ces systèmes éducatifs nationaux sont organisés, et comment cette organisation peut évoluer (ce qui est le socle même de la comparaison entre ces modèles), que sur les relations entre les modèles éducatifs et le contrat social – c'est-à-dire la question de savoir pourquoi nous avons des systèmes éducatifs et des modèles – et les conditions institutionnelles politico-économiques au sein desquelles ces modèles se sont constitués, ainsi que les projets politiques dont ils dépendent.

---

\* Article traduit par Robert Elbaz, avec la collaboration de Pierre-Louis Gauthier et Maroussia Raveaud.

1. « Toutes choses étant égales par ailleurs » (NdT).

## LES MODÈLES NATIONAUX D'ÉDUCATION

L'hypothèse par défaut qui prévaut en matière d'éducation et de modèles éducatifs a toujours été que l'éducation est, fondamentalement et nécessairement, exclusivement une question d'ordre national. Les systèmes éducatifs sont attachés aux États-nations dont ils font partie (Green, 1990). Ils entretiennent avec eux une relation qui est non seulement symbiotique mais également co-construite. Les systèmes éducatifs construisent les États, tout comme ils dépendent d'eux pour leur propre existence. Cela va de pair avec l'hypothèse, jamais remise en doute, que les États-nations et leurs frontières sont les lieux « naturels » des sociétés et, par là-même, l'unité *ad hoc* d'analyse en matière de sciences sociales.

Alors que les États-nations existent toujours, avec les mêmes noms, aussi puissants et influents, leurs formes actuelles n'ont pas nécessairement le même sens que celles qu'elles avaient auparavant. Le fait que les systèmes éducatifs soient toujours « nationaux » (dans la mesure où les décisions continuent d'être prises à un niveau national) n'implique pas nécessairement qu'à cette échelle repose le pouvoir de décision. De même, le fait que les formes existantes et les modèles éducatifs perdurent de manière apparemment plus ou moins inchangée ne modifie en rien le fait que leur signification a changé et que des formes nouvelles, situées à différentes échelles, apparaissent de façon parallèle. L'échelon national a cessé d'être la source exclusive des problèmes d'éducation et de leurs solutions. Il y a toute une série de raisons à ces changements, parmi lesquelles le déclin des économies « nationales », la montée en puissance du néolibéralisme et de la nouvelle gestion publique, la cession par les États-nations de nombreux domaines qui dépendaient auparavant de l'autorité nationale à des organisations internationales (quand bien même cela serait pour promouvoir leurs intérêts nationaux), et enfin le développement d'une « économie mondiale de la connaissance » qui revêt la forme d'un projet hégémonique, dont tous les États sont membres (Jessop 2007, Dale 2005). Il ne s'agit pas là de processus « passifs ». Comme je le montrerai plus loin, il est évident que des efforts sont menés afin de développer de nouvelles formes supranationales et des modèles « éducatifs » qui cherchent consciemment à saper et à redéfinir les formes nationales d'éducation existantes, même si elles coexistent ou se développent dans leur ombre.

Il existe quatre fondements critiques aux arguments concernant la nature et les relations qu'entretiennent les modèles éducatifs mondiaux, régionaux et nationaux. Tout d'abord, il n'existe aucun indice faisant apparaître une quelconque relation hiérarchisée que ce soit entre global, le national, le régional. Ensuite, alors qu'il est important d'examiner attentivement leurs relations mutuelles, la conception trop immédiate d'une « diffusion » de tels modèles au travers des différents niveaux devrait être écartée. Troisièmement, les modèles

éducatifs régionaux et mondiaux ne sont pas des versions à plus grande échelle des modèles nationaux. Enfin, et c'est là un point très important, nous ne devrions pas supposer que ces différents modèles d'éducation correspondent à une seule conception de l'éducation, de ses objectifs et de ses finalités, ni que ces derniers peuvent être facilement comparables. Cela signifie que nous devrions nous garder de commencer cette analyse en présupposant une tendance à la « convergence » de ces modèles. Bien plutôt, nous devrions rester réceptifs aux possibilités que les fondements de leurs différences peuvent également signifier que nous pourrions avoir affaire à des discours distincts, parallèles ou hybrides. Par moments, nous pouvons même nous attendre à ce que la relation entre ces différents modèles prenne la forme d'une division tout à la fois fonctionnelle et scalaire du travail (Dale et Robertson, 2009).

## ÉDUCATION ET CONTRAT SOCIAL

L'un des éléments les plus fondamentaux de tout système éducatif est la relation qu'il entretient avec le « contrat social » minimal sur lequel toute société est fondée. C'est à travers cette relation, qui repose au cœur même de l'imaginaire social de la modernité, que la relation institutionnelle entre éducation et modernité s'est développée de la manière la plus large. C'est là que nous trouvons la conception des finalités de l'éducation et de la façon dont elle s'articule avec le contrat social. En termes crus : qu'attend la société de l'éducation ? Pourquoi des populations et/ou des individus acceptent-ils de payer pour recevoir une éducation ou l'obligation d'envoyer leurs enfants à l'école ? Il se peut que ces questions demeurent implicites dans le discours sur l'éducation mais elles tendent à être tout à la fois assumées et sous-jacentes dans les systèmes éducatifs nationaux. En effet, de telles suppositions constituent un obstacle majeur dans la comparaison des modèles éducatifs mondiaux, régionaux et nationaux puisqu'elles suggèrent une base nécessaire pour de telles comparaisons. La question n'est pas la nature du contrat social mais la façon dont il est mis en œuvre. Je prétends que c'est par les relations qu'ils entretiennent avec le contrat social et par leurs contributions aux moyens de production et de répartition du bien-être que nous découvrirons les différences fondamentales entre ces trois modèles éducatifs.

Le fait de relier les contributions du système éducatif au contrat social aux moyens de production et à la répartition du bien-être plutôt qu'à la citoyenneté dans sa conception intrinsèquement nationale, nous oriente vers des sources alternatives de production et de répartition du bien-être, et plus particulièrement vers les marchés, les familles et les communautés. La production de bien-être n'est pas un jeu à somme nulle du type « États-nations ou rien ». C'est un élément crucial mais souvent négligé lorsque l'on débat de la nature et des bénéfices de la citoyenneté. Cela montre de manière évidente que la question cruciale lorsque nous comparons des modèles à différentes échelles, n'est pas tant la « citoyenneté » que les moyens de production et de répartition du bien-être, une

distinction qui a été occultée, tant le discours sur la citoyenneté prévalait. Une fois admis le fait que la citoyenneté est une réponse au problème de la répartition du bien-être, quand bien même elle serait fortement chargée de résonances normatives et politiques, nous pouvons devenir réceptifs au fait que les moyens de répartition de ce bien-être et les groupes qui sont impliqués constituent la « véritable » question, question que nous pouvons considérer comme fondamentale et portant sur la représentation, du contrat social et de l'éducation. Qui cette citoyenneté représente-t-elle ? Qui s'y trouve représenté, et comment ? Ces interrogations sont fondamentales pour comprendre les différences entre les modèles éducatifs nationaux, régionaux et mondiaux. En bref, tant que ces modèles ne sont pas directement reliés à la production de bien-être à travers la solidarité collective et publique ou par le financement de l'État, il n'est ni possible ni souhaitable – mais cela peut être certainement une source d'erreur – de considérer les modèles d'éducation mondiaux et régionaux comme étant reliés à la citoyenneté.

Cela ne signifie pas pour autant que ces modèles ne peuvent pas contribuer utilement au bien-être ; cependant ils ne devraient pas être considérés comme des formes de citoyenneté mais comme des moyens alternatifs de production de ce bien-être.

Ainsi, il est également nécessaire d'examiner les relations qu'entretiennent les modèles d'éducation mondiaux et régionaux et les conceptions qu'ils se font de leurs clientèles respectives, ainsi que la relation que celles-ci entretiennent avec eux. Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de relation « à apparence citoyenne » entre les modèles d'éducation mondiaux et régionaux et ceux à qui ils sont destinés que nous ne devrions pas supposer qu'il n'existe aucune relation. Il s'agit là de l'un des arguments majeurs de cet article, car il signale et contient une possible différence essentielle entre les systèmes et les modèles éducatifs existants, qui ont tous été, à quelque niveau que ce soit, liés à un contrat social passé entre l'État et les citoyens, et à de possibles systèmes éducatifs dans le futur. Nous pouvons ensuite nous poser la question de savoir qui sont les partenaires du contrat social passé entre les modèles d'éducation mondiaux et régionaux.

La partie finale cet article traite brièvement des fondements et de la nature des modèles d'éducation européens et mondiaux. Dans les deux cas, les attendus se structurent autour de l'argument selon lequel nous pouvons mettre en évidence des conceptions relatives à la question de savoir « à quoi sert l'éducation » ; celles-ci n'en sont pas moins déterminées d'une part par le projet politico-économique qu'elles ont suivi, et d'autre part par l'« espace d'opportunité » qu'elles semblent mettre en œuvre en matière d'action éducative. Dans aucun cas il n'y a de relation effective entre l'État et les citoyens dans le contrat social de la modernité. Dans le cas de l'Union européenne, l'espace d'opportunité est avant tout déterminé par le statut éducatif prévu par le Traité, qui va de

pair avec les avancées que connaît l'Europe en matière de compétitivité mondiale, et la montée en puissance de l'idée même d'Europe comme autant de projets centraux. Au niveau mondial, cet espace d'opportunité est façonné par la perception de l'inefficacité des systèmes éducatifs nationaux dans l'économie mondiale, où leurs engagements « nationaux » mêmes sont considérés comme des obstacles à un « progrès » efficace, associés à un projet globalement néolibéral de mobilité et de flexibilité du travail, lié à la volonté d'avoir davantage d'influence sur les systèmes éducatifs grâce au développement des initiatives transnationales. Dans les deux cas, nous pouvons constater des tentatives pour fournir des représentations ou des cadres des problèmes auxquels sont confrontés les États-nations, bien davantage que des réponses ou des solutions à ces mêmes problèmes.

## L'EUROPE COMME MODÈLE RÉGIONAL D'ÉDUCATION

Le contexte clef de l'émergence de l'Europe en matière d'éducation (qui, dans le Traité européen, est de la responsabilité des États membres) est la diffusion et la force du projet de globalisation néolibérale, dont le credo central est la nécessité de supprimer toutes les entraves à la liberté du commerce, mais dont le dispositif de gouvernance est d'atteindre ce but en détournant à son profit les appareils d'État, en lieu et place du rôle de régulation et de contrôle des marchés prôné à l'époque de la social-démocratie. Plutôt que de se contenter de réformer le gouvernement en minimisant la régulation, ce projet cherche à mettre en place de nouveaux moyens pour réduire les coûts de transaction sans avoir recours au laisser-faire. En matière d'éducation, le point culminant des changements économiques ou politiques à grande portée a été atteint dans l'agenda de Lisbonne en 2000, qui a fixé à l'Europe le défi de devenir, à l'horizon 2010, « l'économie la plus compétitive, la plus dynamique du monde, et la plus fondée sur les savoirs, capable d'une croissance soutenue, offrant des emplois en plus grand nombre et de meilleure qualité, ainsi qu'une plus grande cohésion sociale ». Un ensemble d'implications et de responsabilités incombant à l'éducation a été élaboré, qui ne pouvait être atteint qu'au niveau de l'Union et non à celui de chacun des États membres. Le fait que ceux-ci aient accepté de valider ce projet a constitué les prémices d'une implication européenne qualitativement différente en matière d'éducation et de formation. L'agenda a adopté une position critique envers les dispositions actuelles considérées comme périmées dans de nombreux domaines et comme n'étant pas à la hauteur de l'effort de modernisation européenne, tel que le préconisait le traité de Lisbonne. L'éducation ne faisait pas exception à ce constat.

Les espaces et les politiques préconisés par Lisbonne ne doivent pas être considérés comme les équivalents ou les versions amplifiées des politiques et des espaces éducatifs nationaux. Ils sont différents, qualitativement et pas seulement quantitativement. Ils reposent sur l'hypothèse que l'Espace éducatif européen

(EEE) peut être considéré comme une structure opportunément encadrée de manière formelle par les responsabilités découlant du Traité, concrétisé dans l'agenda de Lisbonne et le modèle social européen, son origine historique remontant aux activités éducatives de la Commission européenne qui ont précédé Lisbonne. Ce qui distingue fondamentalement l'Espace Educatif Européen tel qu'il est délimité par Lisbonne des espaces éducatifs nationaux, est qu'il n'est concerné par l'éducation que dans la mesure où il entretient des liens avec les objectifs et les implications spécifiques au Traité. En d'autres termes, l'Espace éducatif européen est caractérisé par sa portée et ses objectifs relativement réduits et concentrés. De nombreux problèmes auxquels les ministères de l'éducation nationaux doivent faire face de manière très directe – en particulier les problèmes relatifs au contrat social, tels que l'accès à l'école pour tous, l'égalité, l'efficacité et le degré de performance du système – sont relativement périphériques par rapport à l'EEE, tout à la fois du point de vue de la *substance* – leur pertinence par rapport au traité de Lisbonne – et de la *forme* de l'éducation, considérée comme relevant de la responsabilité des États membres. Les limitations qu'imposent la subsidiarité, d'une part, ainsi que la portée relativement limitée de l'éducation, d'autre part, signifient qu'en termes de modèles éducatifs :

1- toute approche politique revêtirait la forme de « paradigmes politiques », « susceptibles d'être le reflet d'un processus tout à fait différent, marqué par les changements radicaux dans les termes généraux du discours politique » (Hall 1993, 279) plutôt que par les réformes politiques (c'est-à-dire à *l'intérieur même* du discours politique) ;

2- les modèles éducatifs prendraient la forme non pas de « programmes », mais « d'ontologies de programmes » destinées à rendre compte de la façon dont les programmes, les politiques, etc., fonctionnent actuellement ; ils constituent essentiellement la « théorie » dudit programme, par opposition à son contenu (Pawson 2002, 342) ;

3- de tels résultats, bien que nécessairement « politiques », seront « dépolitisés » ;

4- ces résultats seront dirigés vers les systèmes éducatifs des États membres (niveau auquel les États membres peuvent être plus réceptifs aux conseils émanant de l'Europe, conseils qui peuvent éventuellement consolider leurs propres projets en vue du changement) plutôt que vers les politiques éducatives des États membres (qui, par nature, doivent répondre à des problèmes de contrat social et national plus larges).

En conséquence, les modèles éducatifs européens sont qualitativement différents des modèles nationaux, par leur amplitude, leur gouvernance et leur représentation, alors que leurs orientations peuvent être considérées comme beaucoup plus étroites et plus concentrées que celles de la plupart des modèles nationaux.

## LES MODÈLES ÉDUCATIFS MONDIAUX

L'expression « modèles éducatifs mondiaux » fait référence aux programmes, aux discours et aux initiatives éducatifs des organisations internationales (ou OI) telles que l'OCDE et la Banque mondiale. Contrairement à l'Union européenne, leurs objectifs ne cherchent pas à traiter les questions nationales ou les objectifs spécifiques ou plus larges ; plutôt, ils définissent les paramètres de ce que j'appelle « un agenda éducatif globalement structuré » (GSAE)<sup>2</sup>. Cela a pour but d'influencer les systèmes nationaux, qui présentent les caractéristiques d'envergure ou d'objectif des modèles mondiaux, même si, contrairement à l'Union européenne, ils n'ont à l'esprit aucun « public collectif » spécifique. Il n'existe aucun projet partagé, si ce n'est au niveau économique.

Comme il a été vu ci-dessus, l'espace d'opportunité identifié par les organisations internationales a été la conséquence de l'échec relatif des États-nations au niveau individuel à trouver une solution aux problèmes de globalisation et à leurs conséquences en éducation. Cela a donné aux organisations internationales la possibilité non pas tant de fournir des *réponses* aux nouveaux défis de la « globalisation », mais plutôt de structurer et de définir la nature de ces nouveaux défis, particulièrement à travers le développement de leur discours et de leurs statistiques, ce qui revient à dire qu'ils spécifient et formulent la nature des problèmes auxquels les systèmes nationaux sont confrontés au travers de la nature des solutions qu'ils proposent. On peut constater cela dans la promulgation de solutions génériques à des problèmes éducatifs – c'est particulièrement le cas pour l'apprentissage tout au long de la vie – et tout spécialement par la mise au point par l'OCDE des tests PISA, qui ont mis en place sont devenus une référence mondiale afin de comparer les *compétences* (ce qui constitue un changement tout à fait significatif par rapport à l'ancienne hégémonie de la *connaissance* des contenus dans les systèmes d'éducation nationaux), et ont fourni un mètre-étalon pour évaluer les systèmes éducatifs nationaux.

Il n'existe cependant aucun consensus sur l'interprétation du GSAE au sein des organisations internationales. Au contraire, ils entrent en compétition les uns avec les autres sur le terrain de la connaissance *versus* l'expertise qu'ils préconisent. Ce qui semble reposer sur une série de facteurs : les hypothèses cognitives émanant des lignes directrices de leur credo économique, l'existence d'un marché mondial et la nécessité de le développer pour créer de futures opportunités favorables basées sur le marché, la nécessité de minimiser et de recentrer le rôle de l'État et la contribution centrale mais différente de l'éducation vers le développement économique et son importance comme partie prenante de la politique sociale.

---

2. « *Globally Structured Agenda for Education* », ou GSAE (NdT).



La résultante est un modèle d'éducation qui, en partie fondé sur les catégories statistiques qui lui donnent substance et appui, nous renseigne sur la nature du monde dans lequel nous vivons et sur les changements par lesquels ce même monde doit passer. Il nous précise quelles sortes de connaissances ont le plus de valeur au monde et comment ces connaissances devraient être développées et réparties. Ces projets n'ont pas pour but de remplacer les formes nationales existantes, bien que l'on puisse s'attendre à ce qu'ils les influencent, mais ils offrent de surcroît un ensemble distinct d'alternatives qui visent à améliorer la contribution de l'éducation à l'économie du savoir, contribution fondée sur la connaissance, au travers de biais que l'on ne pourrait atteindre par les seuls efforts individuels des États-nations.



Comparer des modèles à trois échelles différentes n'est pas aussi évident qu'une approche superficielle pourrait le laisser penser. La raison en est que les « modèles » à différentes échelles sont à la fois différents par nature et pas nécessairement associés aux mêmes conceptions de l'éducation. Les modèles européens et mondiaux sont bien plus limités que les modèles nationaux en ce qui concerne les objectifs et amplitude, le modèle mondial, lui, étant plus ou moins entièrement affecté par la dimension économique.

Pour les modèles mondiaux, la contribution de l'éducation semble être exclusivement instrumentale et indirecte, relative à un bien-être de nature économique.

Toutefois, il est difficile de faire valoir que la contribution du programme Erasmus à la production du bien-être a été exclusivement économique alors que, pour reprendre les termes mêmes de Ruth Keeling, l'objectif original de Bologne a été de produire des Européens, même si l'objectif actuel est la production de l'Europe elle-même (Keeling 2006). Cependant, alors qu'il est clair que la question de la cohésion sociale de l'agenda de Lisbonne est prise au sérieux, il est tout aussi clair que les contradictions entre cette question et les composantes relatives à la compétitivité de ce même agenda doivent trouver une solution sous forme de « politique sociale productive » (voir Dale et Robertson 2008), ce qui suppose de nouveau que la production de bien-être est largement économique, et que l'on peut laisser sa répartition s'autoréguler. Cependant, l'exemple le plus clair de l'orientation économique fondamentale vient du domaine de l'éducation et des soins à la petite enfance. Les objectifs de l'Union européenne fixés à Barcelone pour la disposition relative à la petite enfance (selon laquelle « les États membres devraient s'efforcer de mettre en place des soins pour les enfants à l'horizon 2010 pour au moins 90 % des enfants entre trois ans et l'âge scolaire obligatoire, et pour 33 % des enfants âgés de moins de trois ans ») ont pour but essentiel de promouvoir la contribution des femmes à l'économie, sans parler de leur qualité ou des indubitables bénéfices directs pour les enfants et leur éducation future (Penn 2008).

Cet article relève ainsi la difficulté de trouver des bases de comparaison et d'évaluation entre les trois modèles, et suggère de les voir plutôt comme des discours parallèles mais pouvant s'influencer les uns les autres, fonctionnant selon des objectifs différents, pour des clientèles différentes, façonnés dans des conditions différentes, qui pourraient peut-être poser les fondements d'une division fonctionnelle et équilibrée du travail.

## BIBLIOGRAPHIE

DALE Roger (2005) : "Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education" *Comparative Education* 41, 2, 117-149.

DALE Roger (2008) : "Repairing the Deficits of Modernity; the emergence of parallel discourses in higher education in Europe", in EPSTEIN Debbie, BODEN Rebecca, DEEM Rosemary, RIZVI Fazal and WRIGHT Susan (eds) *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*.

DALE Roger and ROBERTSON Susan L (eds) (2009) : *Globalisation and Europeanisation in Education*, Wallingford: Symposium.

DALE Roger and ROBERTSON Susan L (2008) : "Beyond Methodological 'Isms'" in *Comparative Education in an Era of Globalisation*, in KAZAMIAS A. and COWEN R. (eds).

GREEN Andy (1990) : *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the United States*. London: Macmillan.

HALL Peter A (1993) : "Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking" in *Britain Comparative Politics*, 25, 3.

JESSOP Bob (2007) : « L'imaginaire économique et l'économie politique des échelles » in « *La gouvernance territoriale : pratiques, discours et théories* » (PASQUIER R., SIMOULIN B., WEISBEIN J., dir.), *Droit et société* (Série politique), 44. LGDJ Éditions, Paris, 65-85.

KEELING Ruth (2006) : "The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse", *European Journal of Education*, 41, 2, 203-233.

PAWSON Ray (2002) : "Evidence-based Policy: The Promise of 'Realist Synthesis'" *Evaluation*, 8, 3, 340-358.

PENN Helen (2009) : "Early Childhood Education and Care: key lessons from research for policy makers". Rapport indépendant soumis à la Commission européenne par le réseau d'experts de la Commission européenne, juin.

