

Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices

JEAN-ÉMILE CHARLIER ET SARAH CROCHÉ

Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS)

Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM)

151 chaussée de Binche, B-7000 Mons, Belgique

fax. +32 (0)65 32 33 65

A boutissement du processus de Bologne, “l’espace européen de l’enseignement supérieur, de la recherche et de l’apprentissage tout au long de la vie” est sur le point de devenir une réalité tangible pour les pays signataires de la Convention culturelle européenne. S’il n’est devenu explicite que depuis peu, ce processus s’enracine dans une histoire longue qui, depuis l’immédiat après-guerre, a vu s’empiler de multiples mesures apparemment indépendantes les unes des autres dont l’agrégation constitue un socle solide garanti par des organisations internationales diverses. L’adhésion apparente que le processus semble susciter, les définitions qui en sont généralement données d’un bien inéluctable invitent à en examiner la genèse, ce qui conduit à constater sa faible légitimité : à aucun moment, ses finalités n’ont été rendues apparentes, ses objectifs n’ont jamais fait l’objet d’une délibération démocratique. Il tire sa force de l’étendue et de la puissance du réseau qui le soutient et qui lui donne sa dynamique par l’émulation qu’il provoque entre ses membres.

Les grandes étapes

De la Sorbonne (mai 1998) à Prague (mai 2001), une dynamique étonnamment irrésistible

En mai 1998, réunis à l’occasion du 800^e anniversaire de l’Université de Paris, les ministres de l’enseignement de France, d’Allemagne, d’Italie et du Royaume-Uni ont publié la “déclaration de la Sorbonne”, par laquelle ils ont annoncé leur projet d’“harmoniser l’architecture du système européen d’enseignement supérieur”. L’objectif affiché était “la création d’un espace européen de l’enseignement supérieur” en vue de “consolider la place de

l'Europe dans le monde". Le texte se terminait par un appel "aux autres pays de l'Europe" invités à rejoindre le processus d'harmonisation.

Répondant à l'invitation, les ministres de vingt-neuf pays signent, en juin 1999, la "déclaration de Bologne", par laquelle ils souscrivent au projet de créer un espace européen d'enseignement supérieur. Ce deuxième texte prolonge l'intention annoncée à la Sorbonne, en effaçant les termes et les thèmes susceptibles de fâcher; il est ainsi expurgé de toute mention à une "harmonisation", interprétable comme le signe d'un abandon de la souveraineté nationale sur les études supérieures. Les six objectifs (structuration en deux cycles dont le premier de trois ans doit permettre "l'employabilité"; renforcement de la mobilité; mise en place d'un système de crédits transférables —ECTS, European Credit Transfert System—; lisibilité et comparabilité des diplômes; évaluation de la qualité et promotion de la dimension européenne de l'enseignement) que les signataires se sont engagés à atteindre avant 2010 visent à rendre l'enseignement européen plus compétitif.

Le rapport de suivi (Haug & Tauch 2001) préparé pour le sommet de Prague (mai 2001) rend compte des initiatives des divers pays pour adapter les systèmes éducatifs aux accords de Bologne, il donne à voir une pléthore de réformes, que ses auteurs veulent lire comme les surges d'une dynamique collective d'adhésion. Le nombre des signataires est passé à trente-deux, leurs représentants ont constaté avec une surprise ravie que "les six objectifs arrêtés à Bologne [...] [avaient] été plus largement acceptés par la communauté académique qu'on [aurait pu] le prévoir en juin 1999" (Lourtie 2001, 6). Ces propos enjoués ne cachent pas l'étonnement face à l'empressement des responsables académiques à se placer au mieux dans la compétition à laquelle le processus de Bologne les a conviés (Charlier 2002). Il était implicitement attendu que les universités, fortes de leur tradition critique, résistent à une réforme qui visait à leur imposer de nouvelles contraintes. Rien de tel ne s'est pourtant produit au cours des premières années du processus de Bologne.

Le sommet de Prague prend acte de l'avancée du processus. Il en confirme les objectifs, affirme que l'enseignement supérieur doit être considéré comme un bien public, intègre l'apprentissage tout au long de la vie, reconnaît l'importance des institutions supérieures non universitaires jusque-là non consultées, installe un groupe de suivi composé des représentants des signataires, de la Commission européenne et présidé par l'État membre exerçant la présidence de l'Union européenne. L'European University Association (EUA), l'European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), l'European Students Information Bureau (ESIB) et le Conseil de l'Europe y obtiennent une voix consultative. Le sommet suggère enfin des collaborations avec les réseaux ENIC (European Network of Informations Centres), NARIC (National Academic Recognition

Information Centres), ENQA (European Network for Quality Assurance), nommément désignés dans le communiqué des ministres.

À ce stade, le processus semble encore inconsistant. Les objectifs restent abstraits, la forme et l'agenda des changements ne sont pas fixés. Aucune menace immédiate n'est perceptible dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur où la mobilisation est insignifiante. Qui plus est, le processus absorbe dans ses structures les associations qui souhaitent faire entendre leur voix, neutralisant ainsi toute velléité de contestation. Le pilotage est réticulaire, quelques acteurs se retrouvent dans toutes les structures concernées par l'enseignement supérieur et contribuent à l'établissement d'une culture commune. L'avancée du processus repose sur un ensemble aux contours imprécis d'organisations se contrôlant partiellement les unes les autres.

Berlin (septembre 2003), le temps du réalisme

Le rapport préparé pour le sommet de Berlin de septembre 2003 (Reichert & Tauch 2003) a mis en évidence la nécessité de clarifier les concepts, restés flous jusque-là. Dans le même esprit, il relève les dilemmes devant lesquels se trouvent les universités européennes, qui n'ont pas les moyens de travailler simultanément à élargir l'accès aux études, à renforcer les pôles d'excellence et à diversifier les sources de financement. Rejoignant les préoccupations des étudiants dont il loue les interventions, il pose opportunément la question des effets possibles du GATS (General Agreement on Trade in Services) sur l'enseignement supérieur. Enfin, leur souci de rapprocher les systèmes conduit ses auteurs à suggérer que les États signataires soient incités à ratifier la Convention sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur dans la région européenne (dite de Lisbonne 1997) et à définir des critères communs pour faciliter la reconnaissance mutuelle de la qualité. Ils furent suivis par les ministres sur ces deux points.

Comme ce rapport le conseillait, le sommet de Berlin, réunissant quarante pays signataires, a précisé concepts et procédures. Le calendrier a été confirmé, les ambitions ont été prolongées : le sommet a tracé les contours de l'Espace européen de la recherche et a décidé d'inclure le troisième cycle dans le processus. L'objectif inclut désormais le renforcement de la cohésion sociale et la diminution des inégalités. Enfin, le sommet réserve l'accès à l'Espace d'enseignement supérieur européen aux pays signataires de la Convention culturelle européenne s'engageant à poursuivre les objectifs de Bologne.

La recommandation de préciser concepts et procédures vient à point nommé. Le dessein de coordonner l'enseignement supérieur européen n'avait de chance de se réaliser que si chaque pays pouvait se l'approprier à sa manière pour l'inscrire dans ses préoccupations. Les énoncés généraux ont été

fonctionnels pour rassembler un maximum de partenaires. Dès l'instant où leur nombre dépassait les espérances, ses signataires devaient élaborer ensemble les règles du jeu et les rendre progressivement contraignantes.

La clarification des concepts remet sur le métier les sujets qui fâchent, le troisième cycle en fait partie. Proposée par le rapport Attali (1998) commandé par le ministre Allègre (France), la structuration des études en trois cycles "3-5-8" suivis d'une "formation en permanence" a été tronquée dans les textes issus des rencontres de la Sorbonne, Bologne et Prague qui ont retenu les deux cycles de base et l'apprentissage tout au long de la vie sans évoquer le doctorat. Le sommet de Berlin brise le dernier tabou, d'harmoniser les épreuves menant au doctorat au nom de la construction d'une Europe de la recherche. Les ministres acceptent ainsi que le signe ultime de distinction académique échappe à l'autorité nationale, que son accès soit régi par des procédures d'où le politique est explicitement exclu. Les textes dessinent l'image d'universités indépendantes et ouvertes à tous les étudiants qui ont les capacités de suivre leurs enseignements. Les problèmes évoqués par Reichert & Tauch (2003) qui soulignaient qu'elles n'ont pas les moyens de garantir leur indépendance et leur désintéressement restent sans solution.

La définition des conditions à respecter pour s'inscrire dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur le fait davantage correspondre aux limites du Conseil de l'Europe que de l'Union européenne. Cet espace semble sur le point d'être saturé, seuls quelques pays signataires de la Convention culturelle n'ont pas encore rejoint le processus de Bologne (Arménie, Azerbaïdjan, Biélorussie, Géorgie, Liechtenstein, Moldavie, Monaco, Saint-Marin et Ukraine).

Les principaux acteurs du processus

Si le projet de créer un espace de l'enseignement supérieur européen n'a été mis en œuvre qu'à la fin de la décennie 1990, il était de longue date à l'agenda de nombre d'organisations internationales. En ce sens, la déclaration de Bologne et la réorganisation de l'enseignement supérieur qu'elle annonce apparaissent comme les produits d'influences convergentes qu'elles contribuent à renforcer. Quelques organisations internationales jouent un rôle déterminant dans cette évolution. Leurs actions les plus significatives pour la création d'espaces régionaux de l'enseignement supérieur sont sommairement décrites ci-dessous, pour mettre en évidence les convergences de leurs stratégies, leurs appuis réciproques et la dynamique que ces interactions installent.

Conseil de l'Europe et UNESCO : les grands initiateurs

Créé en 1949 par dix États, le Conseil de l'Europe en compte aujourd'hui quarante-cinq, couvrant tout le continent. Organisation intergouvernementale, il s'emploie à harmoniser les politiques de ses États membres et à leur faire adopter des normes communes. Sous son égide est conclue, dès 1953, la "Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires". La "Convention culturelle européenne", signée en 1954 par quatorze États, aujourd'hui par quarante-huit, fixe le cadre de ses activités dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. En 1957, la "Convention européenne sur l'équivalence des périodes universitaires" installa le mécanisme de reconnaissance par l'université d'origine des périodes d'études effectuées à l'étranger rendant techniquement possible l'objectif de mobilité. En 1959, la "Convention européenne sur la reconnaissance académique des qualifications universitaires" compléta cette première batterie d'instruments juridiques.

Fondée en 1946, l'United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) a manifesté son intérêt pour l'enseignement supérieur européen à partir de la conférence de Vienne, première de ses initiatives pour renforcer la coopération dans la région Europe qui, pour elle, inclut depuis 1976, outre les pays de la zone géographique, l'Amérique du Nord, Israël et la Turquie, l'objectif de ces rapprochements étant de réduire les tensions suscitées par la guerre froide (Daniel 2003). Une des recommandations de Vienne a conduit, en 1972, à la création du Centre européen pour l'enseignement supérieur (CEPES). Établi à Bucarest, il s'est d'abord centré sur la diffusion d'informations concernant les systèmes européens d'enseignement supérieur pour devenir, après 1989, un agent de coopération internationale entre les pays de l'Est et de l'Ouest de l'Europe. Il est piloté par un conseil formé de huit personnalités scientifiques et d'observateurs du Conseil de l'Europe, de la Commission européenne, de l'OCDE et de l'EUA qui sert de comité pour les conférences de l'UNESCO consacrées à l'enseignement supérieur.

Au cours des années 1990, le Conseil de l'Europe et le CEPES-UNESCO ont renforcé leur coopération. Ils ont créé ensemble, en 1994, l'European Network of Informations Centres, chargé d'élaborer des politiques et des pratiques communes à l'ensemble des pays européens en matière de reconnaissance des qualifications. Ce rôle a été confirmé en 1997 par la "Convention sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur dans la région européenne" (dite Convention de Lisbonne) initiée par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO. Actualisant des textes précédents, elle a voulu améliorer la reconnaissance des diplômes étrangers, a introduit le supplément au diplôme, repris par le processus de Bologne. L'ENIC chargé de

promouvoir sa mise en œuvre a été désigné, après Prague, comme une des structures d'appui du processus de Bologne. Le sommet de Berlin a suggéré que les pays désireux d'intégrer l'Espace européen d'enseignement supérieur souscrivent d'abord à la convention de Lisbonne. Quant au CEPES, il encourage les pays n'ayant pas de centre ENIC à en créer un dès que possible (CEPES-UNESCO 2003b). On doit aussi à cette coopération UNESCO/Conseil de l'Europe le "Code de bonnes pratiques", qui présente des recommandations pour l'évaluation de qualifications reconnues dans d'autres contextes nationaux.

La coopération entre le Conseil de l'Europe et l'UNESCO exprime aussi la volonté de coordonner l'enseignement supérieur à un échelon dépassant l'Europe, affirmée dans la mise en place, en 2002, du "Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche" (CD-ESR), successeur du CC-HER (Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche) orienté vers les réformes en Europe (CC-HER 2000). Ce comité propose aux ministres des orientations pour le programme d'activités, assure sa mise en œuvre, l'évalue et en diffuse les résultats. Il est composé des représentants des parties contractantes de la convention culturelle européenne, d'observateurs venant d'autres régions (Canada, Japon, Mexique, États-Unis, Israël), des associations représentatives des autorités académiques et des étudiants (EUA et ESIB) et d'organisations de coopération intergouvernementale telles l'UNESCO, l'OSCE (Organization for Security and Cooperation in Europe), l'AELE (Association européenne de libre-échange), le Conseil nordique des ministres et l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) cette dernière ayant inscrit la construction d'un système d'enseignement supérieur à son agenda 2000 (Haug & Tauch 2001, 19).

"European University Association" : le centre de la toile

La déclaration de Bologne prend un appui explicite sur la Magna Charta Universitatum rédigée par les recteurs réunis en 1988 à l'occasion du 900^e anniversaire de l'Université de Bologne. L'indépendance de l'université y est érigée en norme impérative, comme le lien entre la recherche et l'enseignement. Le texte prône la mobilité, l'équivalence des titres et les échanges d'informations entre universités, tous thèmes repris dans le processus de Bologne. La Magna Charta Universitatum a été élaborée sous l'égide de la CRE, Conférence des recteurs européens. Fondée en 1959, elle rassemblait 527 universités de 41 pays en 1999 et bénéficiait du soutien de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe, de l'UNESCO, de l'OCDE, de la Table ronde des industriels (ERT, European Round Table of Industrials) et de bien d'autres. Ses intérêts pour la qualité, le renforcement des collaborations entre institutions européennes, le dialogue transatlantique et trans-

continental se retrouvent dans le processus de Bologne. La CRE a fusionné avec la Confédération des Conférences des recteurs de l'Union européenne en mars 2001 à Salamanque, pour former l'European University Association (EUA) qui, dès sa création, a annoncé son attachement aux principes de la Magna Charta (EUA 2001). Elle s'est déclarée en faveur du modèle européen incluant l'enseignement supérieur à la sphère de la responsabilité publique. Enfin, elle a considéré que le développement de l'espace européen d'enseignement supérieur devait aller de pair avec celui de la recherche. Le sommet de Berlin l'a suivie dans cette analyse.

Si les textes produits à Bologne, Prague et Berlin portent sa marque, c'est aussi parce qu'elle a été associée de très près au processus de Bologne. Elle a produit les rapports de base de ces diverses réunions (Haug & Kirstein 1999, Haug & Tauch 2001, Reichert & Tauch 2003). Prague l'a adoubée en l'incluant dans les groupes de pilotage de Bologne, elle a un statut d'observateur au Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe (CD-ESR) et fait partie du conseil consultatif du CEPES-UNESCO et de l'ENQA. Elle est donc intégrée aux instances qui conduisent la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Dans les nouveaux schémas de gouvernance, il est impératif d'associer les acteurs qui y seront soumis à l'élaboration de leurs normes de fonctionnement, si leur contenu peut susciter des résistances (Charlier 2000). Tel fut le cas dans le processus de Bologne, les recteurs ont participé à la définition du système normatif dorénavant appliqué aux institutions qu'ils dirigent. Cela aide à expliquer pourquoi les universités ont accepté aussi aisément un processus qui risque d'avoir pour effet secondaire de disqualifier une part de leurs professeurs et de leurs chercheurs : les responsables des plus prestigieuses d'entre elles ont considéré que la solution mise en œuvre était la moins mauvaise et que la part du feu n'y était pas excessive.

Eurashe et Esib : les “repêchés”

Ces associations, toutes deux membres du comité de suivi du processus de Bologne, y ont été admises après en avoir manifesté la volonté. Le WESIB (Western European Students Information Bureau) créé à Stockholm par les représentants de sept pays occidentaux en 1982 est devenu, en 1990, l'European Students Information Bureau (ESIB) et fédère désormais cinquante associations étudiantes de trente-sept pays. Il a organisé des manifestations pendant le sommet de Bologne pour exprimer sa déception de ne pas y avoir été convié. Cette démarche a payé, dès 2000, des observateurs étudiants ont été intégrés au groupe de suivi de Bologne.

L'European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) a été fondée en 1990. Les promoteurs du processus de Bologne

ont d'abord réservé l'accès aux discussions aux seuls universitaires. En mars 2001, lors de la convention de Salamanque, les membres de l'EURASHE ont affirmé leur volonté de rejoindre le processus (EURASHE 2001), le sommet de Prague les a intégrés au groupe de suivi, au même titre que l'EUA et l'ESIB.

Commission européenne : les moyens d'une intervention programmée de longue date

Aucune allusion n'est faite à l'enseignement dans le Traité de Rome qui fonde la Communauté économique européenne en 1957. Dès 1963, une politique commune de formation professionnelle est estimée indispensable (JO 063 1963). À l'initiative de la Belgique, la première conférence des ministres de l'éducation des États membres s'organise en juillet 1971 et ses participants s'accordent sur le principe d'un programme commun d'action. En novembre 1971, le Conseil débat de la nécessité d'une coopération en matière d'éducation. Les premières initiatives ont concerné l'enseignement supérieur en vertu, selon Papatsiba (2001), d'une conception fonctionnaliste de la société où l'intégration européenne pouvait être accélérée si les élites étaient convaincues qu'elle était désirable.

La résolution du 6 juin 1974 (OJ C098 1974), confirmée par celle du 9 février 1976 (OJ C038 1976), affirme que "l'harmonisation des systèmes et des politiques ne peut être considérée comme un but en soi", prône l'intensification de la coopération entre établissements, la reconnaissance des périodes d'études effectuées à l'étranger, la mobilité des étudiants et des professeurs, thèmes amplifiés ensuite dans le processus de Bologne. En 1984, la Commission européenne a créé le réseau NARIC (National Academic Recognition Information Centres), chargé de faciliter la reconnaissance des diplômes, périodes d'études et qualifications dans les pays européens. Le processus de Bologne a invité les réseaux NARIC, ENIC et ENQA à collaborer en matière de reconnaissance, d'accréditation et d'évaluation de la qualité.

L'arrêt Gravier rendu par la Cour de Justice des Communautés européennes le 13 février 1985 a inclus les études supérieures dans le champ de la formation professionnelle, consolidant la base juridique des initiatives de la Commission. En 1987, l'Acte unique a fait entrer le mot "université" dans le Traité de Rome. Depuis lors, les autorités européennes considèrent que la réalisation du grand marché exige la mise en valeur des ressources humaines et ont dégagé les moyens de le faire. Les programmes (Erasmus, Lingua, Petra, Comett) ont été mis en place dans les années 1987-1990 pour servir cette ambition. Les ECTS, dont le processus de Bologne a fait l'unité de mesure de l'enseignement supérieur, ont été testés par le programme Erasmus à partir de 1988 (ECTS 2003). Le projet européen n'a cessé de se préciser, les confé-

rences de 1989 et 1990 ont abouti au “mémoire sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne” qui définit la Commission comme un “agent catalyseur facilitant les actions communes et la coopération dans le respect du principe de subsidiarité, en tenant compte de la diversité des systèmes” (Commission européenne 1991). Il préconise déjà de mettre l'accent sur la qualité de l'enseignement. Les articles 126 et 127 du traité sur l'Union signé à Maastricht en 1992 (149 et 150 depuis Amsterdam, 1997) ont réaffirmé la souveraineté nationale sur les systèmes éducatifs, en autorisant l'Europe à y intervenir de façon supplétive, ce qu'elle n'a plus manqué de faire depuis. Le *Livre blanc sur la compétitivité, la croissance et l'emploi* (1993), contient un chapitre sur “l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation professionnelle” et mise sur eux pour relancer la croissance, restaurer la compétitivité et faire décroître le taux de chômage (Commission européenne 1993a). La même année, la Commission émet l'idée d'un espace européen scientifique et éducatif, trois projets qui préparent Bologne sont adoptés. À partir de 1994, SOCRATES soutient les initiatives destinées à renforcer le dialogue et l'échange d'expériences à tous les niveaux d'enseignement. Les réformes envisagées visent à améliorer la comparabilité et la compatibilité des systèmes, la compétitivité internationale et à stimuler la mobilité et l'employabilité en Europe. LEONARDO et “JEUNESSE pour l'Europe III” veulent installer des liens entre enseignement, formation initiale et continue (Commission européenne 1994). Pour approfondir les axes ouverts par le *Livre blanc* (Commission européenne 1993b), en 1995, la Commission a mis en place un groupe de réflexion dont le titre “Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation” (Commission européenne 1996) ne laisse place à aucune équivoque sur la fonction qu'elle attribue aux systèmes d'enseignement.

L'agence ENQA (European Network for Quality Assurance) créée par la Commission en 1999 doit encourager les institutions à adopter des procédures de contrôle de la qualité et stimuler les échanges d'informations sur la qualité et la coopération entre institutions dans ce domaine. Ses publications indiquent sa volonté de contribuer à établir un cadre européen commun et à diffuser les modes opératoires jugés les meilleurs (Lindeberg & Kristoffersen 2002, Danish Evaluation Institute 2003). Les membres de l'ENQA sont des agences nationales travaillant sur la question de la qualité et l'EURASHE, l'ESIB, l'EUA.

Le Conseil de Lisbonne en 2000 a assigné à l'Union européenne de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde d'ici 2010. Les chefs d'État ont confirmé la stratégie de qualité et d'ouverture de l'enseignement à Stockholm en mars 2001. La volonté de réaliser un “espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie” affirmée à Bruxelles en novembre 2001, les chefs

d'État ont dit à Barcelone en mars 2002 leur projet de hisser les systèmes européens d'enseignement et de formation au premier rang mondial. La Déclaration de Copenhague, en novembre 2002, reprend l'argument selon lequel un renforcement de la coopération "en matière d'enseignement et de formation professionnels contribuera de manière déterminante à garantir un élargissement réussi de l'Union européenne et à atteindre les objectifs fixés par le Conseil européen de Lisbonne". Cette coopération doit fixer un cadre unique de reconnaissance des compétences et qualifications et de validation des apprentissages non formels, mettre en place un système de transfert d'unités capitalisables, établir les principes de l'assurance-qualité. La Commission s'appuie désormais sur le programme de travail Éducation-Formation 2010 qui doit conduire l'Europe aux objectifs de Lisbonne: même si elle affirme que son action respecte le principe de subsidiarité, elle souhaite que le programme Éducation-Formation 2010 devienne un outil de suivi des politiques nationales (Commission européenne 2003). La Commission ne craint plus d'exprimer sa volonté politique de s'occuper des enseignements supérieur et professionnel, en justifiant son intervention par les finalités économiques qu'elle sert. Il est hautement vraisemblable que son action déborde bientôt ce cadre et touche l'enseignement obligatoire, dans lequel elle n'a aucun droit d'intervenir, sauf par le biais de la Méthode Ouverte de Coordination (MOC).

L'impact du processus de Bologne sur les systèmes éducatifs des autres régions du monde

Le projet de l'UNESCO : coordonner l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale

Le projet d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche connecté sur d'autres regroupements de nations ayant aussi rendu leurs systèmes d'éducation compatibles a été porté à l'explicite par le processus de Bologne. S'il en a défini les conditions, il a surtout concrétisé une tendance amorcée depuis plusieurs décennies où de nombreuses initiatives ont été prises pour rapprocher les systèmes, permettre les comparaisons et les transferts d'expériences positives. L'UNESCO a joué un rôle important dans l'impulsion de ces dynamiques, organisant, à partir des années 1970, des conventions régionales pilotées par des comités intergouvernementaux sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur (Amérique latine et Caraïbes 1974, États arabes 1978, Europe 1979, Afrique 1981, Asie et Pacifique 1983). Il a ensuite proposé la "Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur"

de 1993 qui suggère la reconnaissance mutuelle des titres donnant accès à l'enseignement secondaire et des diplômes du supérieur autorisant la poursuite d'études ou l'exercice d'une profession. Elle incite les États membres à améliorer les échanges d'informations et à mettre en place des "organismes d'évaluation et d'accréditation dans le but d'assurer la qualité des études supérieures". Les comités intergouvernementaux ont assuré le suivi des conventions régionales et préparé la première conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, organisée en 1998, en produisant chacun un plan d'action pour améliorer l'enseignement supérieur dans sa région (UNESCO 1996, 1997a et b, 1998a, CRE/CEPES-UNESCO 1997). Les débats amorcés lors de la rédaction du rapport de la région Europe se sont poursuivis à Bucarest, en avril 1998 au CEPES, dans le but de "mettre au point une contribution européenne globale à la Conférence mondiale" (UNESCO 1997c). Le rapport a été présenté et discuté au Conseil de l'Europe en juillet 1998, "pour donner une valeur gouvernementale aux débats de Palerme" (UNESCO 1998b). Les maîtres mots du nouveau pacte pour l'enseignement supérieur dégagé par la conférence mondiale d'octobre 1998 sont "qualité, pertinence et coopération internationale" (UNESCO/Conseil exécutif 1998). Ces termes vagues rappellent ceux utilisés dans la déclaration de la Sorbonne en mai 1998 dont les principes ont été présentés par Lionel Jospin dans son discours introductif à la conférence mondiale (Jospin 1998). Le processus de Bologne croise ici le dessein de l'UNESCO de favoriser la coordination de l'enseignement supérieur aux échelons régional et mondial. Les affinités furent plus évidentes au sommet de Berlin où l'UNESCO a été admise comme observateur. En juin 2003, le CEPES avait évalué la mise en œuvre de la déclaration mondiale à mi-parcours et désigné le processus de Bologne comme un modèle à proposer aux autres régions du monde, manifestant son souhait d'y être plus étroitement associé (Zgaga 2003, 35).

L'UNESCO, initiateur de la recommandation de 1993 sur la reconnaissance des études supérieures et de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1998 s'impose comme un partenaire essentiel dans ce qu'il est convenu de nommer la "dimension externe du processus de Bologne". Les deux documents suggéraient déjà un renforcement des collaborations entre régions du monde, le plan de travail 1999-2005 veut jeter les bases d'une reconnaissance mondiale des études supérieures, il suggère que chaque État membre adhère aux conventions des régions autres que la sienne et envoie des observateurs aux autres comités (1998c). Le forum mondial de l'UNESCO sur l'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications a aussi insisté sur la nécessité d'une meilleure connaissance des qualifications obtenues dans d'autres régions (CEPES-UNESCO 2003a).

Le processus de Bologne désigné comme “exemple de bonne pratique” dans les autres régions du monde

Les évolutions amorcées par les diverses initiatives évoquées ici ont tendance à s'accélérer en débordant les cadres dans lesquels elles sont apparues. Le processus de Bologne fait des émules, puissamment soutenu par la Commission européenne, l'UNESCO ou l'OCDE qui le décrivent partout comme un exemple de bonne pratique.

Amérique latine

Le projet de créer un espace euro-latino américain de coopération dans l'enseignement supérieur a été mis en chantier lors de la conférence des ministres de l'Union européenne, d'Amérique latine et des Caraïbes de Paris en novembre 2000 (Conferencia ministerial 2000). Les quarante-huit pays représentés y ont affirmé leur volonté de construire un espace commun facilitant l'échange de connaissances et la mobilité des étudiants, enseignants et chercheurs. L'espace d'enseignement supérieur UEALC (Unión Europea, America Latina y el Caribe) se calque sur l'espace européen et promeut un système de crédits permettant la reconnaissance de périodes d'études réalisées à l'extérieur, la formation tout au long de la vie, etc. Les objectifs ont été confirmés dans le plan d'action 2002-2004, qui met l'accent sur les procédures d'évaluation et de certification de la qualité (Plan de Accion 2002-2004). Le sommet Union européenne-Amérique latine & Caraïbes de Madrid en mai 2002 a recommandé “le développement, l'approbation et la promotion de ce plan d'action”. Conséquence logique de ce rapprochement, des observateurs d'Amérique latine ont été invités au sommet de Berlin en 2003.

Asie

Le système ECTS a un équivalent en Asie, les UCTS (UMAP Credits Transfert System) (HRCD 2000) dont l'origine remonte au programme Erasmus-ECTS de 1987, repris dans la région Asie-Pacifique en 1991 pour déboucher en 1993 sur le système UMAP (University Mobility in Asia and the Pacific). Le processus est similaire à celui de Bologne qu'il précède d'une demi-douzaine d'années. Au départ, en 1991, le comité des présidents australiens d'université (AVCC, Australian Vice-Chancellors' Committee), soutenu par son gouvernement, a organisé deux rencontres sur la coopération éducative dans la région. Elles ont débouché sur un programme d'action au suivi duquel l'UNESCO a été associée comme observateur. L'UMAP veut stimuler les échanges dans la région et tenter d'endiguer l'exode des cerveaux vers les États-Unis. Il repose, comme le processus de Bologne, sur un accord;

la majorité des pays de l'ASEAN (Association of Southeast Asian Nations) l'ont déjà signé. Les pays membres de l'ALENA (Accord de libre-échange nord-américain) et la Russie sont statutairement éligibles : en mars 2003, les premiers contribuant au financement du programme étaient membres effectifs, la Russie membre associé.

En 1999, des représentants d'universités et de gouvernements (Australie, Inde, Maurice, Oman, Afrique du Sud, Sri Lanka et Thaïlande) ont mis sur pied le programme d'échanges UMIOR (University Mobility in the Indian Ocean Region) (ACOE 2003). Il s'inspire, comme le système UMAP, de l'expérience européenne et regroupe des partenaires de trois continents.

Avec leurs programmes de mobilité, l'Europe et l'Asie ont adopté des systèmes de crédits où une année d'études vaut 60 points. Le projet d'un système asiatique/européen, déjà évoqué en 1996, a fait l'objet d'un dialogue eurasiatique en 2001 entre l'AUAP (Association of Universities of Asia and the Pacific) et l'EUA (Mongkhonvanit & Emery 2003, 50). La collaboration entre les deux régions sert l'objectif de rendre l'enseignement européen plus attractif, sachant qu'il n'accueille aujourd'hui qu'un tiers des étudiants asiatiques poursuivant leurs études hors de leur continent, alors que le Canada et les États-Unis accueillent les deux autres tiers (Reichert & Tauch 2003, 35).

Amérique du Nord

L'enseignement supérieur d'Amérique du Nord est aussi soumis à des réformes menées dans la foulée de la construction de l'ALENA qui prend modèle sur l'Europe pour la mobilité des étudiants (Collins 2002, 13). Les rencontres de Wingspread en 1992, de Vancouver en 1993, voulaient "rechercher les moyens qui permettront d'améliorer la coopération dans l'enseignement supérieur [entre les États-Unis, le Canada et le Mexique]" (AUCC 2000, 15), elles ont recommandé l'intensification des échanges d'étudiants entre les trois pays. En 1995, une nouvelle rencontre conduit à la création de CONAHEC (Consortium for North American Higher Education Collaboration) et au programme de mobilité nord-américaine Conasep (CONAHEC's Student Exchange Program). Ce programme, qui regroupe quatre-vingts institutions, est le résultat d'un accord intergouvernemental dont l'objectif est de promouvoir la vision nord-américaine (Collins 2002, 7). En 1998, lors de la première évaluation du programme, les représentants des États ont regretté le faible niveau de collaboration internationale, ce qui les a amenés à s'intéresser aux systèmes ECTS et UCTS, dont l'usage, de plus en plus systématique dans les régions d'Europe et d'Asie-Pacifique, entraînera des effets dans les institutions d'enseignement des pays de l'ALENA (AUCC 2000). Enfin, le colloque de Calgary en 2002 a recommandé "l'élaboration de

mécanismes visant à promouvoir l'assurance-qualité et la reconnaissance mutuelle des équivalences académiques" (CONAHEC 2002a, 1). Le CONAHEC entend donner à l'enseignement nord-américain les moyens de se développer dans la nouvelle configuration que les réformes menées sur tous les continents tendent à dessiner; cette ambition est affichée dans le titre du colloque prévu pour 2004 "À la découverte du potentiel américain: de nouvelles avenues pour l'enseignement supérieur" (CONAHEC 2002b, 1).

Afrique et monde arabe

Les réformes envisagées ou en cours en Europe, en Amérique latine, en Asie/Pacifique et en Amérique du Nord présentent de nombreuses convergences. Calquées sur des modèles identiques, elles préparent les conditions de collaboration entre les systèmes des pôles régionaux. Promouvoir la mobilité des personnes, la reconnaissance mutuelle des titres et l'assurance de la qualité n'a encore qu'une pertinence limitée dans les États arabes et de la région d'Afrique où les problèmes d'accès à l'enseignement supérieur restent entiers, faute d'enseignants et/ou d'infrastructures suffisants. Ces pays sont exclus des projets prestigieux, tels qu'Erasmus World, exigeant une coopération sur un pied d'égalité entre partenaires. Pourtant, "un espace africain de l'enseignement supérieur est en cours de construction" (Seddoh 2003, 36), grâce au Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD 2002), des initiatives visent à développer l'enseignement supérieur sur une base régionale internationale (Brock 2003). Les observateurs s'accordent à reconnaître que ces efforts n'ont pas encore d'effets perceptibles, l'objectif affiché de soutenir la création d'institutions d'enseignement supérieur, de centres d'excellence régionaux et de collaborations interinstitutionnelles ne produira des résultats sensibles qu'à moyen terme. Avant cela, l'accès universel à l'enseignement fondamental reste la priorité des pays africains. L'UNESCO suggère donc, lorsque les taux de scolarité restent très bas, de réformer l'enseignement supérieur (UNESCO 1998a, 1997a) pour le rendre compatible avec le modèle qui s'impose dans le reste du monde.

Mondialisation, services et commerce

Le processus de Bologne est appelé à rencontrer le GATS (General Agreement on Trade in Services), un des accords de la WTO (World Trade Organization), héritière du GATT (General Agreement on Tariffs and Trade). Conclu dans le cadre de l'ONU en 1947 à l'initiative des États-Unis entre 23 nations, il visait la libéralisation du commerce des biens matériels au-delà des frontières nationales. Il a connu huit cycles de négociations dont

le dernier, l'«Uruguay Round» commencé en 1986, s'est achevé en 1994 par la conférence de Marrakech qui a institué la WTO. Celle-ci s'est totalement affranchie de l'ONU et n'est donc plus tenue d'en adopter les principes (George 2001). Comptant 146 membres en avril 2003 elle régit l'échange des marchandises (GATT), des services (GATS) et la propriété intellectuelle (TRIP, Trade Related Intellectual Property). Les accords qui fondent la WTO définissent les procédures de règlement des différends et font obligation aux gouvernements d'assurer la transparence de leur politique commerciale (OMC 1998, Krieger-Krynicky 1997).

Le commerce des services représente «les deux tiers de l'économie et des emplois de l'Union, près d'un quart de ses exportations totales et la moitié de ses investissements dans d'autres régions du monde» (Commission européenne 1999, 10). Selon Laval et Weber (2002, 16), sa position de premier exportateur mondial de services (577 milliards de dollars sur les 1.400 du marché mondial) l'a conduite à accepter des concessions sur d'autres dossiers, notamment l'agriculture, en échange de la création du GATS. Elle a joué un rôle de précurseur pour intégrer l'enseignement aux secteurs repris dans le GATS, bien plus que les pays anglo-saxons ordinairement accusés d'être les vecteurs de sa libéralisation (Weber 2003). Dès 1994, devant le GATS, la Commission s'est engagée à ne pas imposer de nouvelles mesures qui restreindraient l'entrée de fournisseurs de services privés dans les niveaux d'enseignement primaire, secondaire, supérieur et l'éducation des adultes; dans le même temps, elle a, il est vrai, formulé des exemptions destinées à protéger l'éducation publique dans ces quatre secteurs (Jennar 2003).

Les pays signataires du GATS se sont engagés à entamer des négociations «en vue d'élever progressivement le niveau de libéralisation» et de «réduire ou éliminer les effets défavorables de certaines mesures sur le commerce des services» (GATS art I §1). Le début de ces négociations a été fixé «cinq ans au plus tard après la date d'entrée en vigueur de l'accord [1-1-95]». Le débat sur les limites des services concernés est en cours depuis ce moment. Le texte précise que «les «services» [concernés par le GATS] comprennent tous les services de tous les secteurs à l'exception des services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental», ceux-ci incluant «tout service qui n'est fourni ni sur une base commerciale, ni en concurrence avec un ou plusieurs fournisseur de services» (GATS art I §3). Cette définition extensive pourrait, comme l'ont montré de nombreuses analyses (entre autres FGTB 2003, Sud Éducation 2003, Attac 2003), englober quasiment tous les services et tous les niveaux d'enseignement. Cette universalité n'est pourtant que de principe (Messerlin 1995, 229), les pays déterminent le degré d'exposition à la concurrence internationale qui leur paraît souhaitable pour chacun des secteurs qu'ils choisissent d'y soumettre. La question de la nature et du contenu des engagements contractés par la Commission en 1994 se pose

donc ici avec acuité puisqu'ils délimitent le champ d'application de l'accord. Celui-ci entrera en vigueur en janvier 2005, les négociations devront avoir abouti pour cette date dans tous les secteurs qu'il concerne, dont l'éducation. Des lectures divergentes des implications pratiques du GATS s'affrontent. Pour d'aucuns (par exemple Laval et Weber 2002, 37), les engagements contractés par la Commission pourraient impliquer que "les fournisseurs étrangers de services éducatifs bénéficient dans chaque pays membre du traitement national, ce qui les met sur un pied d'égalité avec les fournisseurs nationaux". Pour d'autres experts (ex. Krafft & alii 2003), la portée juridique des engagements pris par les pays reste imprécise. De la même manière, la plus grande confusion règne quant à savoir si l'instruction obligatoire est ou non susceptible d'être intégrée au GATS. L'opacité des procédures (Bertrand & Kalafatides 2002, Ziegler 2002) paraît d'un autre âge. Elle camoufle à grand-peine un processus hésitant qui laisse tous les scénarios ouverts, comme d'autres l'étaient au lendemain de la déclaration de la Sorbonne en mai 1998.

Le premier contact explicite entre le GATS et le processus de Bologne a donné lieu à un affrontement, à Prague, où les représentants de la France et de la Belgique francophone ont défendu, avec un succès apparent, une conception de l'enseignement supérieur comme "bien public". Le rempart qu'ils ont dressé est toutefois fragile, les économistes remettent en question la notion de "public good" (Cemmel, 2002), d'aucuns affirmant qu'elle est inopportune pour désigner l'enseignement. Plus encore, l'UNESCO, par la voix de J. Daniel, tend à refuser que la reconnaissance de "bien public" accordée au savoir implique que l'enseignement supérieur doive faire l'objet d'un financement public: "il n'y a pas de lien logique entre l'idée selon laquelle le savoir est un bien public et le financement des universités par l'État. La conception du savoir comme propriété de l'humanité était répandue bien avant que les universités ne reçoivent des financements publics" (Daniel 2002, 21, notre trad.). Il ajoute que la majorité des États membres de l'UNESCO font partie de l'OMC, suggérant ainsi la parfaite compatibilité des objectifs poursuivis par les deux organisations (ibid. 23). À l'inverse de cette position, Uvalic-Trumbic estime que les conventions régionales pourraient constituer un cadre légal alternatif au GATS, (2002, 69).

Ces contradictions se retrouvent dans une majorité d'autres organisations internationales, de l'OCDE à la Commission européenne. Dans ce contexte indécis, la "Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services" signée par l'AUCC (Association des universités et collèges du Canada), l'ACE (American Council on Education), le CHEA (Council for Higher Education Accreditation) et l'EUA dont on a vu le rôle déterminant dans le processus de Bologne prend une signification très lourde. "Étant donné que l'on

connaît très peu les conséquences de l'inclusion des services d'éducation dans [le GATS] [...], qu'il est extrêmement difficile de définir clairement les services d'éducation fournis sur une base strictement commerciale [...]. Nos établissements membres sont déterminés à réduire les obstacles au commerce international de l'enseignement supérieur en recourant à des conventions et à des accords qui ne font pas partie des politiques commerciales. [...] Dans le contexte [du GATS], nos pays respectifs ne devraient pas prendre d'engagement en matière de services d'enseignement supérieur ou dans les catégories annexes que sont l'éducation des adultes et les autres services d'éducation. Si des engagements de ce type ont été pris en 1995, il ne faudrait pas en prévoir d'autres." La position est extrêmement claire, elle va dans le même sens que celle de l'ESIB ou d'autres acteurs qui interviennent d'une manière ou d'une autre dans le processus de Bologne. Elle n'est pas pour autant rassurante, elle affirme surtout que les partenaires sont déterminés à s'entendre pour conclure, hors du GATS, des accords qui produiront des effets similaires à ceux qui auraient pu être signés sous l'égide du GATS. Une fois encore, une dynamique se met en place, déterminée par l'adversaire qu'elle désigne au point de susciter les mêmes réformes que celles qu'il aurait suggérées.

Conclusion

Le processus de Bologne est susceptible de deux interprétations complémentaires. La lecture événementielle considère qu'il a pu s'amorcer parce que le ministre Allègre, conforté par le rapport Attali, a osé un audacieux coup de force qui s'est révélé payant. La France est, après les États-Unis, le premier exportateur mondial de services éducatifs post-secondaires (Cloete 2003), il était dès lors logique que son ministre de l'éducation prenne l'initiative d'une réforme destinée à renforcer la visibilité et à conforter la place de l'enseignement supérieur européen. Toutefois, la lecture des évolutions historiques longues, tentée ici, donne la juste mesure de son audace : la Déclaration de la Sorbonne a été faite quarante-cinq ans après que le premier texte du Conseil de l'Europe eût montré concrètement que des équivalences de diplômes pouvaient être établies entre des pays dont les systèmes d'enseignement avaient peu de points communs. D'autres instances, Commission européenne, UNESCO, OCDE, avaient longuement préparé le rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur. L'EUA était prête à accompagner le mouvement, laissant espérer qu'une fronde des universités ne serait pas couverte ou encouragée par leurs autorités. Le programme Erasmus avait atteint son régime de croisière, son millionième bénéficiaire en 2002 a été présenté comme un succès, alors que seul 1 % des étudiants européens en a bénéficié en quinze ans. Peu importe son efficacité instrumentale : parmi

d'autres mesures, il a contribué à installer chez les décideurs et dans la population la conviction d'une nécessaire intégration des systèmes éducatifs.

Cette seconde lecture accréditant l'hypothèse d'une inévitable mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche est crédibilisée par les réactions suscitées partout dans le monde. Très rapidement, dès la déclaration de la Sorbonne, le modèle esquissé a été donné en exemple. Son succès l'a conforté, au point de l'ériger en étalon des bonnes pratiques d'enseignement supérieur. Son universalité mise en exergue permettra demain à tous les étudiants de la planète de circuler en conservant les confirmations administratives de leurs acquis. Les observateurs évitent d'interroger le sens qu'il y aura à se déplacer d'une université à une autre quand les enseignements seront partout certifiés selon les mêmes procédures et intégreront les mêmes contenus.

La mise en place du processus reste à interroger. L'observation de la Belgique montre qu'une dynamique de compétition s'est enclenchée, qui a conduit les responsables institutionnels à accélérer un mouvement dont ils étaient convaincus qu'il était inéluctable (Charlier 2002, Charlier & Moens 2003). Dans d'autres contextes nationaux, le processus a pris des formes parfois plus subtiles mais comparables : chaque responsable a voulu engager le segment qu'il pilote dans l'espace européen de l'enseignement supérieur pour éviter le reproche de ne l'avoir pas fait. Cette dynamique de l'émulation semble aussi celle qui a conduit quarante pays à rejoindre le processus sans chercher à l'infléchir. Elle a sans doute aussi poussé les organisations internationales à soutenir sans réserve le processus de Bologne. Les initiatives prises se répondent, se renforcent et démultiplient leurs effets, comment ne pas lire des traces de compétition dans cette convergence ?

Replacées dans les évolutions observées sur les cinq continents, les finalités de Bologne cessent d'être claires. Le débat démocratique ne peut pas en tester la pertinence, il ne porte au mieux que sur les modalités techniques. Encore faut-il qu'il ait lieu, car les réformes s'imposent souvent au nom d'arguments téléologiques comme ceux utilisés à d'autres moments forts de la construction européenne (Espace Schengen, adoption de l'euro, etc.). Dans le cas présent, la question sous-jacente est celle des instances auxquelles les universités doivent rendre des comptes. La réponse pratique qui s'élabore exempte les universités d'un contrôle populaire : l'excellence ne se jauge qu'au trébuchet d'une science échappant au commun, la qualité est une donnée technique dont elles seules peuvent donner les gradations. La réforme en cours fait peu de cas des citoyens : financée par des fonds européens, elle est conduite par les responsables d'universités fédérés au sein de l'EUA, alliés pour la circonstance avec ceux de l'EURASHE et de ESIB. En d'autres termes, les producteurs et les consommateurs dialoguent avec l'autorité qui les subsidie.

Bibliographie

- ACOE (Alliance Canadienne des Organismes d'Éducation et de Formation) 2003 *La reconnaissance des acquis : une perspective internationale*, Ottawa, février
- ARRÊT DE LA COUR DU 13 FÉVRIER 1985, Françoise Gravier contre ville de Liège, Non-discrimination : accès à l'enseignement de formation professionnelle, Affaire 293/83, Luxembourg, Cour de Justice des Communautés européennes, *Recueil de jurisprudence* 1985 593-615
- ATTAC 2003 AGCS *Analyse juridique*, consulté le 20-12-2003 à l'adresse <http://www.france.attac.org/IMG/rtf/AGCS_-_Traite_Juridique.rtf>
- ATTALI J. 1998 *Pour un modèle d'enseignement supérieur*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie
- AUCC (Association of Universities and Colleges of Canada) 2000 *Credit where credit is due. Canadian universities and the European and Asian transfert system*, Vancouver, juin
- BERTRAND A. & KALAFATIDES L. 2002 *OMC : le pouvoir invisible*, Paris, Fayard
- BROCK C. 2002 "First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education: A Review" *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, Paris, UNESCO, 17-18 october, 7-14*
- CC-HER 2000 *Programme de réforme législative dans l'enseignement supérieur et la recherche 1991-2000*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- CEMELL J. 2002 "Public vs Private Higher Education: Public Good, Equity, Access: Is Higher Education a Public Good?" *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, Paris, UNESCO, 17-18 october, 131-136*
- CEPES-UNESCO 2003a *Rapport —10^e réunion Commune des Réseaux ENIC et NARIC*, Vaduz, Liechtenstein, 18-20 mai
- CEPES-UNESCO 2003b *Rapport sur les tendances et les développements dans l'enseignement supérieur en Europe*, Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur, 25 juin
- CHARLIER J.-É. 2000 "La régulation de l'enseignement de la Communauté française : de la concurrence à la compétition" *Recherches sociologiques*, XXXI, 1, 29-40
- CHARLIER J.-É. 2002 "Images de Bologne : un mât de cocagne dans un brouillard épais" *La Revue nouvelle*, septembre, 61-71
- CHARLIER J.-É., MOENS F. 2003 "Quand le passé grève l'avenir. Le projet de Bologne et une de ses déclinaisons locales" in Felouzis G. *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, 71-88
- CLOETE N., MAASSEN P., PILLAY P. 2003 "GATS and higher education in SADC", *Mondialisation et enseignement supérieur : Quelles implications pour le dialogue Nord-Sud?* Colloque UNESCO, Oslo, 26-27 mai
- COLLINS N. F. 2002 *Neighboring in the "global village" in North American cooperation and collaboration in Higher Education. A context for the program for North American mobility in Higher Education : past, present and future*, Vancouver, CONAHEC, september
- COMMISSION EUROPÉENNE 1991 *Mémoire sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes

- COMMISSION EUROPÉENNE 1993 a *Quel avenir pour l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne? Réponse au mémorandum*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
- COMMISSION EUROPÉENNE 1993 b *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle: Livre blanc*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
- COMMISSION EUROPÉENNE 1994 *La coopération en éducation dans l'Union européenne, 1976-1994*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
- COMMISSION EUROPÉENNE 1996 *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation*, Éducation Formation Jeunesse
- COMMISSION EUROPÉENNE 1999 *L'Union européenne et le commerce mondial*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
- COMMISSION EUROPÉENNE 2003 *Éducation et formation 2010, l'urgence de réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, 11 novembre
- CONAHEC 2002a *Priorités pour la collaboration dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord*, Calgary, 20 octobre
- CONAHEC 2002b *À la découverte du potentiel nord-américain: de nouvelles avenues pour l'enseignement supérieur*, 9^e colloque nord-américain sur l'enseignement supérieur, 17 au 20 mars 2004, Arizona
- CONFERENCIA MINISTERIAL DE LOS PAISES DE LA UNION EUROPEA, DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE SOBRE LA ENSEÑANZA SUPERIOR, Paris, 3 de noviembre de 2000
- CRE/UNESCO-CEPES 1997 *A European Agenda for change for higher education in the XXIst century*, 27 septembre
- DANIEL J. 2002 "Automobiles, Bananas, Courses, Degrees...: An ABC of Higher Education and Globalization" *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*, Paris, UNESCO, 17-18 october, 19-24
- DANIEL J. 2003 "L'enseignement supérieur: passé, présent et futur — une perspective de l'UNESCO" *UNESCO-CEPES Quarterly Review "Higher Education in Europe"*, XXVIII, 1, 18-24
- DANISH EVALUATION INSTITUTE 2003 *Quality procedures in european higher education*, Helsinki, ENQA, Occasional papers (5)
- ECTS —European Credit Transfer System consulté le 30-10-2003 à l'adresse <http://europa.eu.int:comm/education/programmes:socates/ects_en.html>
- EUA 2001 *Message from Salamanca. Shaping the european higher education area*
- EURASHE 2001 *Shaping the European higher education area*, Salamanque
- FGTB 2003 *Nous ne sommes pas des marchandises*, Bruxelles, Jambes
- GEORGE S. 2001 *Remettre l'OMC à sa place*, Paris, Mille et une nuits
- HAUG G. & KIRSTEIN J. 1999 *Tendances 1 Évolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe*, Genève, CRE-Association of European Universities, Confederation of EU Rectors' Conferences
- HAUG G. & TAUCH CH. 2001 *Tendances 2 Tendances des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur. Rapport de suivi préparé pour les conférences de Salamanque et de*

- Prague, Genève, CRE-Association of European Universities, Fondation de formation européenne, European Commission
- JENNAR M.R. 2003 "Le marché de l'enseignement", *Res publica*, 34
- JOSPIN L. 1998 *Intervention à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO, 5^o octobre*, consulté le 10-11-2003 à l'adresse <<http://www.archives-premier-ministre.gouv.fr/Jospin>>
- JOURNAL OFFICIEL 063 1963 "Décision du Conseil du 2 avril 1963 portant établissement de principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle", 20 avril, 1338-1341
- KRAFFT M.C., COTTIER T., BREINING-KAUFMANN & KENNETT M. 2003 *Les effets de l'AGCS sur le système éducatif suisse*, Berne, Office fédéral de l'éducation et de la science
- KRIEGER-KRYNICKI 1997 *L'organisation mondiale du commerce — Structures juridiques et politiques de négociation*, Paris, Vuibert
- LAVAL Ch. & WEBER L. (Eds) 2002 *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux Regards-Syllepse
- LINDEBERG T. & KRISTOFFERSEN D. (Eds) 2002 *A method for mutual recognition*, Helsinki, ENQA, Occasional papers (4)
- LOURTIE P. 2001 *Promouvoir le processus de Bologne. Rapport aux ministres de l'enseignement supérieur des pays signataires*, Prague
- MESSERLIN P. 1995 *La nouvelle organisation mondiale du commerce*, Paris, Dunod
- MONGKHONVANIT P. & EMERY S.A. 2003 "Perspectives asiatiques sur l'enseignement supérieur européen", *UNESCO-CEPES Quarterly Review "Higher Education in Europe"*, XXVIII, 1, 50-56
- NEPAD 2002 *Human Development Programme : Bridging the Education Gap*, Midrand
- OFFICIAL JOURNAL C 098 1974 "Council Resolution of 6 June 1974 on the mutual recognition of diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications"
- OFFICIAL JOURNAL C 038 1976 "Council Resolution of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education"
- OMC 1998. *Cinquantième anniversaire du système commercial multilatéral*, Paris
- PAPATSIBA V. 2001 *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris 10-Nanterre
- PLAN DE ACCION 2002-2004 PARA LA CONSTRUCCION DE UN ESPACIO COMUN DE ENSEÑANZA SUPERIOR UNION EUROPEA-AMERICA LATINA-CARIBE
- REICHERT S. & TAUCH CH. 2003 *Trends 3. Progress towards the European Higher Education Area*, Genève, European University Association, European Commission
- SEDDOH K.F. 2003 "Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique" *UNESCO-CEPES Quarterly Review "Higher Education in Europe"*, XXVIII, 1, 31-39
- SUD ÉDUCATION 2003 OMC, AGCS et éducation : quels dangers? consulté le 20-12-2003 à l'adresse <<http://sudeducation71.free.fr/page5164.htm>>
- UNESCO 1996 *L'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes*, Déclaration de La Havane, 22 novembre
- UNESCO 1997a *Déclaration et plan d'action sur l'enseignement supérieur en Afrique*, Dakar, 4 avril
- UNESCO 1997b *Declaration about higher education in Asia and the Pacific*, Tokyo, 10 juillet

- UNESCO 1997c *Le renforcement des partenariats et de la coopération pour le développement de l'éducation en Europe. Les activités menées par l'UNESCO en matière d'éducation dans la région Europe 1994-1997*, mars
- UNESCO 1998a *Beirut Declaration on higher education in the arab states for the XXIst century*, 5 march
- UNESCO 1998b *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle : vision et actions*, Paris, 9 octobre
- UNESCO 1998c "Deuxième réunion conjointe des six comités intergouvernementaux chargés de l'application des conventions régionales sur la reconnaissance des études, diplômes et grades de l'enseignement supérieur, Rapport final" *Nouveaux cahiers sur l'enseignement supérieur, Documentation des réunions*, 13
- UNESCO/Conseil exécutif 1998 *Préparation de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*, Paris, 2 avril
- UVALIC-TRUMBIC S. 2002 "UNESCO's Conventions on the Recognition of Qualifications: Regional Frameworks" *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*, Paris, UNESCO, 17-18 october, 63-72
- WEBER L. 2003 *L'AGCS et l'éducation, un point rapide*, consulté le 22-12-2003 à l'adresse <http://institut.fsu.fr/omc/030409_europe_engagements.htm>
- ZGAGA P. 2003 *Bologna process between Prague and Berlin. Report to the Ministers of Education of the signatory countries*, Berlin, Followup Group of the Bologna Process
- ZIEGLER J. 2002 *Les nouveaux maîtres du monde et ceux qui leur résistent*, Paris, Fayard