

## FAIRE DU PROCESSUS DE BOLOGNE UN OBJET D'ANALYSE

Jean-Émile Charlier

De Boeck Supérieur | « *Education et sociétés* »

2009/2 n° 24 | pages 109 à 125

ISSN 1373-847X

ISBN 9782804102692

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-2-page-109.htm>

Pour citer cet article :

Jean-Émile Charlier, « Faire du processus de Bologne un objet d'analyse », *Education et sociétés* 2009/2 (n° 24), p. 109-125.  
DOI 10.3917/es.024.0109

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## Faire du processus de Bologne un objet d'analyse

JEAN-ÉMILE CHARLIER

Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS)

Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM)

151 chaussée de Binche, B-7000 Mons, Belgique

charlier@fucam.ac.be

Les travaux sur les transformations de l'enseignement supérieur se sont multipliés depuis une décennie. Après avoir montré comment l'intérêt pour le supérieur a été suscité, cet article tente de dégager les modèles théoriques qui sont le plus fréquemment mis en œuvre dans les travaux qui analysent le processus de Bologne et ses effets sur l'enseignement supérieur en Europe et dans d'autres régions du monde. Pareille entreprise exige d'organiser et de classer des travaux dont chacun tentait, à sa manière, de se rendre inclassable. L'exercice de classification implique donc une violence, il exige de simplifier et de réduire et les manières de le faire sont par essence contestables, comme l'est aussi le choix des travaux retenus. L'ambition n'est pas de livrer ici une cartographie figée des positions théoriques mais de contribuer au travail collectif qui vise à faire du processus de Bologne un objet d'analyse.

### Exposer l'enseignement supérieur à l'analyse

Pendant la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement supérieur n'a pas été au cœur des préoccupations des sociologues et des politologues occidentaux. La question centrale qu'ils adressaient alors à l'enseignement concernait sa démocratisation et l'influence de la catégorie sociale sur les choix d'études et les chances de réussite (Derouet & Normand 2008). Pendant des décennies, les logiques sociales et politiques visant à distribuer les postes en fonction des compétences attestées par l'École ont rejoint le projet, initialement inspiré par la guerre froide, de mobiliser tous les talents disponibles sur le territoire. Dans pareille conjoncture, le cycle d'études le plus problématique était le secondaire, au cours duquel l'espace des orientations d'études supérieures des élèves est progressivement resserré. Parce qu'il apparaissait comme celui où toutes les déterminations trouvaient à s'exprimer, il a longuement focalisé l'intérêt des analystes et l'attention des décideurs. Conséquence logique de la priorité qui lui était accordée, il

était légitime de considérer l'enseignement supérieur comme une boîte noire à l'intérieur de laquelle il n'était pas nécessaire de pénétrer. Cette position, malgré son adossement à de robustes points d'appui théoriques, n'a cessé de s'affaiblir au cours des années, des comptes ont été demandés avec une insistance croissante aux universités, privées de la "suprafonctionnalité" qui les protégeait (Javeau 1998), sur la qualité de la préparation au marché de l'emploi qu'elles donnent à leurs diplômés, sur les effets de leurs actions sur le développement des collectivités locales, régionales, nationales, supranationales qui les soutiennent, sur leur capacité à augmenter le potentiel scientifique autochtone par les apports de chercheurs étrangers talentueux.

La Conférence de la Sorbonne de 1998 a solennellement désigné le supérieur à l'attention des analystes et des décideurs. Pour l'occasion, son rôle a été magnifié : "nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement". Si on suit la logique de ce propos, promouvoir l'enseignement supérieur du vieux continent, accompagner les pays qui le composent à harmoniser leurs systèmes revient rien moins qu'à défendre la civilisation européenne, menacée par le reste du monde. La réunion de la Sorbonne de 1998 est une marque forte dans une évolution historique complexe qu'elle n'a pas enclenchée (Croché 2009b) mais dont elle a puissamment confirmé l'orientation. Elle a rendu légitime le glissement de l'intérêt des sociologues et des politologues de la démocratisation de l'enseignement à la production des élites et a soutenu que l'analyse des politiques éducatives devait désormais s'opérer à un nouveau palier qui ne serait plus la Nation, mais l'Europe, voire le monde. Les deux évolutions sont d'ailleurs cumulatives : les dispositifs d'aide aux étudiants pour leur faciliter l'accès à l'enseignement supérieur fonctionnent sur des bases nationales ou infranationales, ne plus porter intérêt qu'à ce qui se joue au palier supranational implique donc ipso facto de se préoccuper de la formation des élites plutôt que de démocratisation de l'enseignement.

Depuis le pivot historique marqué par la réunion de la Sorbonne, de nombreux auteurs se sont interrogés sur le manque de recherches sur l'enseignement supérieur ou sur leurs faiblesses théoriques. Parmi d'autres, Moravcsik, en 1998, a regretté que l'enseignement supérieur n'ait pas inspiré de recherches significatives, en 2003, Dubet a relevé leur dispersion. En 2005, Corbett a constaté que les démarches de la Commission européenne dans ce domaine n'avaient guère retenu l'attention des politologues. En 2005, Lawn & Nóvoa ont souligné que l'espace européen d'éducation n'avait pas été constitué comme objet d'études. En 2003, McLendon & Hearn, en introduction d'un numéro d'*Education Policy* portant sur les politiques du supérieur, ont proposé une hypothèse explicative à ce manque d'intérêt des analystes pour l'enseignement supérieur. Ils ont soutenu qu'aux

États-Unis, de nombreux chercheurs avaient continué à considérer que l'enseignement supérieur était situé hors des domaines régis par les politiques publiques, bien que les interventions des États aient été nombreuses au cours des dernières décennies. On peut convenir avec eux que la représentation d'une université produisant son système de régulation, présente sous diverses formes partout en Occident, peut avoir contribué à en décourager l'analyse. L'argument n'était cependant pas définitif.

En effet, chaque texte dénonçant le peu de recherches consacrées au supérieur indiquait aussi qu'il était en passe de devenir un objet d'études et invitait les analystes à y consacrer davantage d'attention. En Europe, les liens étroits qui se sont établis très peu de temps après son lancement entre le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne ont mis en évidence la dimension politique du processus et du projet qui le sous-tend. Le résultat est peu contestable, les travaux qui concernent l'enseignement supérieur en général, le processus de Bologne en particulier, sont désormais nombreux (Tight 2004) et, s'ils ont d'abord pu paraître peu variés et essentiellement tournés vers l'aide à la décision (Kehm & Teichler 2007), ils ont tendance à se diversifier et à soutenir des positions critiques qui ont longtemps été l'apanage des mouvements sociaux. Certaines des analyses les plus critiques ont été produites par des analystes du Sud, latino-américains ou africains. En débordant du continent européen et en affirmant sa prétention à l'universalité, le processus de Bologne s'est fatalement exposé à des commentaires qui partent d'autres traditions culturelles que celles dont il est le fruit. Ces commentaires appartiennent pourtant désormais à son histoire et contribuent aussi à le façonner comme objet d'études.

## À l'origine : la Sorbonne et la dynamique de l'action collective

Comme le souligne Ravinet (2009), dans ce numéro, la genèse du processus reste relativement méconnue et a fait l'objet de réinterprétations multiples qui en camouflent nombre d'aspects. Elle revient donc fort opportunément sur la manière dont a été préparée la réunion de la Sorbonne qui a marqué le lancement de ce qui est ensuite devenu le processus de Bologne. Elle met en évidence à la fois que la rencontre a été préparée par très peu de personnes en un laps de temps très court (voir aussi Ravinet 2005) et que la préparation des conclusions a été non conflictuelle, bien que les conditions de travail n'aient pas été optimales. Elle interprète la facilité avec laquelle les acteurs ont pu collaborer et s'entendre comme une conséquence du fait qu'ils partageaient un même référentiel au sens de Muller (2005). Elle évoque en conclusion une "rationalité intuitive et itéra-

tive de construction d'une stratégie et d'un objectif par approximations successives reposant sur une intuition forte quant à l'orientation générale du projet". Cette formule heureuse rend bien compte de la nature des liens qu'elle établit entre les stratégies des acteurs et le cadre dans lequel ils interagissent. C'est sur les manières d'interpréter ces liens et de conceptualiser le cadre que les travaux sur le processus de Bologne se différencient le plus aujourd'hui, qu'ils concernent la réunion de la Sorbonne ou ses prolongements.

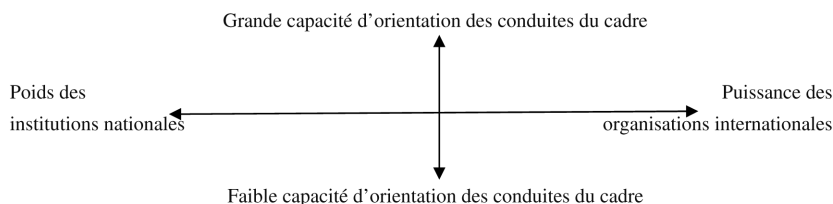
D'autres travaux ont tenté de retracer cette genèse et sont arrivés à des résultats comparables. La précipitation a été de pair avec des approximations embarrassantes : la date choisie ne correspond pas à celle du huit centième anniversaire de la Sorbonne (voir entre autres Charlier 2009), les universités ne sont pas nées en Europe comme l'affirme le communiqué de la Sorbonne (voir entre autres Chiang 2009, dans ce numéro). Peu importe finalement, l'essentiel est qu'un cadre culturel et politique autorisait ces jeux avec la vérité historique, qu'il les rendait imaginables à ceux qui se les autorisaient, bénins à ceux qui en prenaient connaissance, ce qui explique qu'ils ont été rarement dénoncés. Ravinet choisit de rendre compte de l'influence de ce cadre par le concept de référentiel. Gorga (2009) s'inscrit dans une perspective théorique très similaire. Croché (2009a) mobilise pour sa part le concept foucauldien de "dispositif" pour étudier la relation entre les stratégies des acteurs et le système dont ils participent. Il y a évidemment plus qu'une nuance entre ces conceptualisations : si les deux reconnaissent que les acteurs ont une capacité d'intervention stratégique sur ce cadre pour le faire évoluer, la seconde donne à ce cadre une force d'orientation des conduites bien plus puissante que la première.

Cela étant, les chercheurs s'accordent pour étudier les premiers temps du processus de Bologne avec des outils d'analyse de l'action publique et de sociologie de l'action organisée. Pour Gorga (2009, 61) "dès le début, le processus de Bologne se construit selon une logique d'appropriation et d'apprentissage collectif et non pas selon une logique des conséquences", et cette formulation rejoint celle de Ravinet, déjà citée, de "rationalité intuitive et itérative". C'est dans et par l'action que les acteurs se dotent progressivement d'objectifs opérationnels, c'est de leurs interactions que naît progressivement le projet ambitieux de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur. En étudiant les textes qui ont accompagné la vie du processus de Bologne de 1999 à 2004, Saarinen, dans ces pages (2009), montre que le terme "qualité" a progressivement été doté d'un contenu technique alors qu'il désignait initialement un horizon désirable décrit métaphoriquement. Les jeux des acteurs s'appuient donc sur un cadre de références qu'ils contribuent à modifier et à faire évoluer. Deux forces sont en présence dans ce cadre, et leurs puissances respectives font l'objet d'évaluations divergentes par les analystes. Il y a d'une part la dynamique de la globalisation, portée par les organisations internationales ou supranationales, qui s'incarne entre autres

dans la construction européenne et les velléités qui l'accompagnent de très longue date de coordonner l'enseignement supérieur et la recherche à l'échelle de l'Europe. On trouve des descriptions de cette dynamique et de certains de ses effets entre autres chez Corbett (2005), chez Croché (2009a), chez Fallon (2009). Alors que ces auteurs incluent dans les descriptions qu'ils livrent de cette dynamique une mise en évidence des résistances et des obstacles auxquels elle est confrontée, l'harmonisation européenne des études supérieures est postulée irréversible et irrémédiable tout autant dans des travaux de chercheurs produisant des arguments d'aide à la décision que dans des productions extrêmement critiques. La seconde force en présence est celle qui est représentée à la fois par l'inscription dans les institutions nationales de chaque pays d'un projet universitaire qui lui est particulier et par la ruse des responsables politiques, jouant du palier international sans rien vouloir lui concéder pour résoudre des problèmes strictement nationaux.

Les analyses des premiers temps du processus de Bologne se différencient donc sur deux axes. D'une part, elles donnent une capacité d'orientation des conduites plus ou moins grande au cadre culturel et politique dans lequel les acteurs interagissent, en leur reconnaissant toujours une capacité d'intervention stratégique sur ce cadre. D'autre part, elles pondèrent différemment les éléments qui structurent ce cadre, en accordant le primat soit aux traditions et aux institutions nationales, soit à la dynamique de la globalisation portée par les organisations internationales. Si aucun acteur n'est réputé capable d'échapper au cadre, chacun est postulé susceptible de s'y inscrire de la manière particulière qui convient à sa position.

Ces deux axes dessinent quatre positions théoriques. Le quartier inférieur gauche fournit l'essentiel de leurs arguments aux analyses qui insistent sur le volontarisme des acteurs engagés dans des démarches d'adaptation de leur système national d'enseignement supérieur à l'évolution du monde. Le quartier supérieur droit fournit leurs arguments aux approches les plus critiques qui dénoncent l'alignement des universités européennes sur des logiques de compétition issues du monde marchand. Ces deux quartiers assurent la mise en œuvre de logiques incompatibles, chacun d'eux peut par ailleurs générer des arguments qui se combinent avec ceux d'autres quartiers. Les arguments issus du quartier supérieur gauche sont adossés à l'hypothèse selon laquelle les institutions nationales sont suffisamment puissantes pour donner leurs orientations aux politiques d'enseignement. Le quartier inférieur droit regroupe les arguments de ceux qui considèrent que la dynamique de la globalisation n'est pas contraignante par elle-même.



## Les objectifs de Bologne

Ces lignes de partage se retrouvent amplifiées dans la description des objectifs du processus de Bologne.

Dans le quartier inférieur gauche du schéma, des analyses vont insister tant sur la volonté autonome des acteurs qui conduisent le processus de Bologne que sur l'absence d'un *deus ex machina* qui l'orienterait de l'extérieur : « le processus de Bologne ne résulte pas des efforts d'une organisation internationale, mais [...] il indique une volonté d'harmoniser ou de faire converger les politiques d'enseignement supérieur qui était impensable dix ou quinze ans plus tôt » (Saarinen, dans ce numéro). Au départ d'une position théorique qu'elle a portée à l'explicité (Musselin 2005), Musselin a un discours très similaire quand elle réfute l'hypothèse d'une surdétermination des décideurs nationaux. Elle constate que la convergence des politiques nationales amène divers auteurs « à voir derrière ce mouvement d'ensemble la main discrète de la Commission européenne [...] ou l'action souterraine d'organismes transnationaux comme l'OCDE » (Musselin 2009, 81) mais, à ses yeux, aucun élément empirique n'atteste cette hypothèse, ce qui l'amène à disqualifier ce qu'elle désigne comme « une théorie de la diffusion dissimulée et de l'embrigadement inconscient » (Musselin 2009, 81). La position qu'elle défend est que même si les réformes observées dans les pays européens « ont eu un impact, [...] bien qu'elles aient suivi des orientations similaires, elles n'ont pas (ou peu) affaibli le caractère national de chaque système d'enseignement supérieur » (Musselin 2003, 17). Cette posture théorique la conduit à prendre au pied de la lettre les textes émanant des instances de pilotage du processus de Bologne. Celui-ci résulte « d'une déclaration commune qui vise à atteindre d'ici 2010 deux objectifs principaux : d'une part, une harmonisation des cursus en deux cycles [...] d'autre part, la généralisation de la mise en place de systèmes d'assurance qualité. Ces deux mesures doivent notamment permettre de faciliter la mobilité des étudiants d'un pays à l'autre » (Musselin 2008a, 13). Il n'est question, dans ce schéma théorique extrêmement cohérent, ni d'objectifs implicites ni d'objectifs idéologiques.

C'est aussi le raisonnement tenu par Paradeise (2009) qui déclare : "on a dénoncé la main invisible de la Commission européenne dans le processus de Bologne. [...] La réalité est plus simple. Le monde a changé, la mobilité des universitaires leur a permis de faire des comparaisons. Cela leur a donné des idées". Selon elle, c'est donc au départ d'une analyse non contrainte portant sur une information large que les universitaires ont librement choisi de se rejoindre dans le processus de Bologne.

Dans le quartier inférieur droit cohabitent les analyses qui mettent l'accent sur la capacité stratégique d'acteurs qui veulent utiliser la dynamique de la globalisation avec la conviction que la technique qu'ils ont choisie pour en tirer profit, la coopération intergouvernementale, les mettrait à l'abri de toute contrainte. Tous les observateurs ont relevé que la motivation première des initiateurs de la Sorbonne était d'intervenir sur des problèmes qu'ils n'arrivaient pas à résoudre sur leur scène nationale. Prendre appui sur l'international pour traiter des questions domestiques est une stratégie peu originale, Putnam (1988) l'a décrite voici plus de vingt ans, Moravcsik (1994) a montré de la façon la plus convaincante qu'elle se rencontrait dans l'environnement institutionnel européen. Gorga (2009) prend appui sur Luhman pour expliquer que le rythme et l'ampleur des mutations qu'a connues l'université au cours des dernières décennies ont épuisé sa capacité à réagir de façon opportune. Elle est alors entrée dans "une phase d'externalisation, traduite par le fait que les références internes [n'étaient] plus suffisantes pour justifier le maintien ou l'introduction des changements. [...] Des expériences externes sont ainsi recherchées, analysées et ajustées aux besoins de développement. Différents processus d'appropriation des idées ou des solutions de changement venues d'ailleurs se mettent en place. Les orientations externes s'internalisent dans les systèmes propres de références" (Gorga 2009, 96-97).

L'hypothèse qui suppose que des responsables nationaux ont voulu jouer avec le processus de Bologne a constitué un point de départ pour plusieurs analystes, qui ont ensuite été amenés à se rallier soit à la position présentée précédemment, qui considère que les choix sont opérés par des acteurs autonomes dans un cadre peu contraignant, soit à développer un raisonnement plus critique, en considérant que le processus de Bologne a rapidement échappé à ses initiateurs et est devenu incontrôlable.

Initialement peu fréquenté, le quartier supérieur droit, qui considère que le cadre est contraignant et est essentiellement dessiné par la globalisation, rencontre de plus en plus d'intérêt. Les objectifs du processus de Bologne n'y sont pas considérés d'abord comme fonctionnels, mais comme idéologiques : il s'agit de faire changer l'image de l'université pour que ses pratiques se modifient et qu'elle devienne un instrument dans les compétitions internationales, ce que Derouet (2006, 11) résume par ces mots : "le projet de Claude Allègre était de jeter la France dans le grand bain de la concurrence internationale". Pour Garcia

(2009), les deux objectifs premiers du processus de Bologne sont d'attirer davantage d'étudiants étrangers et de "stimuler la recherche" ; elle montre que les fondements doctrinaux de ces objectifs peuvent être identifiés dans la théorie du capital humain de Becker et la théorie de la croissance endogène de Lucas, largement véhiculée par l'OCDE. En m'appuyant sur des documents officiels et des textes légaux antérieurs à 1998, sur l'examen d'initiatives nationales qui ont accompagné les premiers temps du processus et sur les statistiques disponibles, j'avais également soutenu (Charlier 2006), l'idée selon laquelle un des objectifs premiers du processus de Bologne était d'attirer davantage d'étudiants étrangers et de tenter de fixer les plus brillants d'entre eux dans le pays d'accueil, d'autant plus s'ils étaient issus de régions du monde en développement économique soutenu. Cette lecture, qui a été accusée d'être excessivement critique, est aujourd'hui communément admise et reprise par exemple par Vincent-Lancrin (2008, 80), analyste au CERI (OCDE) : "le processus de Bologne marque un infléchissement de la politique d'internationalisation [...] : la mobilité des étudiants et des universitaires participe aujourd'hui à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche visant à augmenter l'attractivité (hors d'Europe, et en particulier en Asie) de l'enseignement supérieur européen".

Ce quartier supérieur droit rassemble des analyses marquées par une logique du soupçon suscitée autant par les approximations déjà évoquées dans la déclaration de Bologne que par la découverte d'un pilotage occulte du processus de Bologne par des réunions informelles où se préparent les décisions formelles (Croché 2009a). Garcia (2008) et Croché (2006, 2009a) ont ainsi analysé, par des méthodes presque identiques, la manière dont le pouvoir produit l'expertise dont il a besoin pour que ses décisions apparaissent légitimes. Si leurs terrains sont différents, leurs conclusions sont similaires : les experts désignés sont fragiles et pour cette raison, ils vont avoir tendance à entrer sans esprit critique dans le rôle qui leur est offert ; le recrutement se fait par une cooptation non contrôlée par des instances démocratiques ; quand un expert produit un avis autre que celui qui était attendu, sa place est menacée. À une tout autre échelle, Cussó (2003) a montré que l'organisation internationale dont l'expertise n'allait pas dans le sens attendu était elle aussi menacée.

Le point commun des analyses utilisant les arguments puisés dans ce quartier supérieur droit est qu'elles considèrent que les organisations internationales ont une capacité d'influence sur l'orientation des politiques nationales. Garcia (2008, 68) rappelle que "l'OCDE est aussi un lieu majeur d'élaboration normative d'une politique internationale d'enseignement supérieur et de conseil politico-économique, pesant aussi bien au niveau des États qu'au niveau des institutions internationales qui se réfèrent notamment à la théorie du capital humain qu'elle diffuse". Ce que Vinokur (2009) confirme en présentant la doctrine de l'OCDE et de la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur qu'elle extrait des textes

de ces organisations. Bruno (2006, 2008) étudie la manière dont la technique du "benchmarking", qui fonde la Méthode ouverte de coordination (MOC) adoptée par les autorités européennes à Lisbonne en 2000 permet à la Commission d'orienter les politiques nationales. "En acceptant de rendre compte de leurs initiatives, de quantifier leurs résultats et de se faire eux-mêmes superviseurs de leurs pairs, les dirigeants nationaux se contrôlent réciproquement avec le soutien logistique de la Commission. Celle-ci concourt à ajuster les politiques gouvernementales par des procédés incitatifs et des comparaisons suggestives, qui canalisent en douceur les orientations de chacun vers le renforcement de la compétitivité européenne" (Bruno 2006, 770). C'est aussi l'avis de Dale (2005), pour qui la MOC prolonge l'autorité de l'Union dont elle imprime la marque dans les orientations que les pays donnent à leurs politiques d'éducation. Elle transforme les décisions politiques en questions techniques confiées à des experts. Elle permet par ailleurs de contourner les contraintes institutionnelles puisque "là où le principe de subsidiarité ne laisse envisager aucun transfert supplémentaire de compétences juridiques à l'Union, le dispositif de Lisbonne a été implanté pour conduire ses membres à s'enrôler volontairement dans un projet commun" (Bruno 2008, 100).

Pour Croché (dans ce numéro, 2009b), une dynamique de l'harmonisation de l'enseignement supérieur était en cours avant la Sorbonne, "un événement du genre de l'appel de la Sorbonne était inévitable, en ce sens où il est inconcevable, quand toutes les pièces sont en place sans protection, qu'aucun acteur ne bouge pour tenter de prendre le contrôle du jeu. La place qu'ont tenue l'Allemagne et la France dans la construction européenne, la sensibilité de leurs populations à la désaffection dont souffraient alors leurs universités les désignaient pour prendre les premiers risques". Dans cette perspective, l'identité de l'acteur qui prend l'initiative est de peu d'intérêt, puisqu'il ne fait que donner corps à ce qui est attendu par tous. Ceci explique aussi que, même si le processus a initialement exclu la Commission, celle-ci a ensuite pu en prendre le pilotage. Le recours par Croché au concept de dispositif permet par ailleurs de réduire les paradoxes apparents tels ceux soulevés par Muller & Ravinet (2008, 655) qui constatent que "les politiques ne convergent pas nécessairement, mais il n'est plus possible de concevoir une politique nationale d'enseignement supérieur *contre* Bologne" ou de Paradeise (2009) constatant que "le processus de Bologne [...] a été pensé dès les origines par son instigateur comme une arme de guerre contre les usines à gaz de Bruxelles". Le concept de dispositif suggère que tout argument est intégré à un ensemble qu'il contribue à orienter, mais dont il ne peut réduire la puissance.

Le quartier supérieur gauche insiste sur la force dont sont équipées les institutions nationales pour résister aux prescriptions internationales ou les adapter aux intérêts indigènes. Ce quartier procure des arguments à des analyses diversement situées sur la carte présentée dans ces pages. À ma connaissance, il ne

donne à lui seul le ton à aucune argumentation sur le processus de Bologne. C'est donc d'une analyse de réformes en Asie qu'un exemple a été extrait : "le gouvernement de Taiwan s'est efforcé de justifier ses réformes récentes par le discours sur la globalisation. L'appel à une ouverture internationale de la société en général et des universités en particulier peut être interprété par la nécessité d'une internationalisation de Taiwan plutôt que comme une résultante de la globalisation. À Hong-Kong, les réformes récentes de l'enseignement supérieur doivent être comprises comme l'un des éléments d'une réforme plus large du secteur public. Dans cette perspective, l'État nation peut présenter sa politique locale et son programme dans l'optique de la globalisation" (Mok & Lo 2002, 84). Les mêmes auteurs ajoutent (2002, 83) que leur étude "suggère que malgré des politiques de décentralisation et d'arrêt du monopole public, le rôle de l'État comme régulateur et coordonnateur du secteur public s'est trouvé renforcé plutôt qu'affaibli". Dans leurs propos, les décideurs politiques jouent du discours sur la globalisation pour convaincre le peuple du bien-fondé de leurs décisions, mais ils ne sont nullement contraints par les effets qu'elle pourrait avoir dans la réalité.

## Les effets de Bologne en Europe et dans le Sud

Les clivages qui viennent d'être décrits dans l'analyse des objectifs sont repérables dans celle des effets, même si la suite du propos se structure sur l'opposition forte entre les quartiers inférieur gauche et supérieur droit du tableau. Avant de présenter les arguments qui se côtoient à chacun de ces pôles, relevons que l'analyse des effets se révèle plus complexe que celle des objectifs, parce qu'elle pose des questions méthodologiques nécessairement épineuses : toute évaluation des effets suppose la mise au point d'instruments de mesure et de techniques d'étalonnage. Chiang (2009 dans ce numéro) va chercher son étalon rien moins que chez Humboldt, ce qui la conduit à considérer que "Bologne a encore besoin d'explorer la nature de la relation recherche/enseignement et le sens du savoir traditionnel". Même en considérant que la mise en œuvre des ECTS est potentiellement capable de révolutionner les pratiques dans l'enseignement supérieur, il est difficile de tempérer la sévérité de son évaluation. Celle-ci amène en effet à comparer d'une part l'aptitude d'un ensemble contemporain encore en constitution (la "grande Europe") à se doter d'un modèle d'université qui corresponde à son projet de développement et d'autre part la capacité qu'ont montrée des États-nations à inventer des formes universitaires ajustées aux projets de société qu'ils poursuivaient. L'étalon est très exigeant, l'instrument de mesure écrase les grandeurs dont il devait rendre compte. D'autres travaux (entre autres Zgaga 2003, Luijten-Lub & al. 2005, Witte 2006, Serbanescu-Lestrade 2007, Musselin 2008b, Witte & al. 2008, Veiga & al. 2008, Gorga 2009) ont résolu d'une autre

manière ce problème d'étalonnage en usant d'une méthode comparative où les réalisations de chaque entité envisagée fournissent des repères qui aident à prendre la mesure de celles des autres. Dans les parties qui ne concernent que la comparaison entre les pratiques nationales, ces travaux échappent à la classification esquissée dans cet article.

Dans le quartier inférieur gauche, l'hypothèse fédératrice est que les réformes inspirées ou justifiées par le processus de Bologne sont lancées par des décideurs qui partagent une même analyse de l'évolution du monde : "les réformes menées au niveau national dans les pays européens, et les récentes réformes françaises, présentent de grandes similitudes dans leurs objectifs et se sont développées autour d'une représentation partagée de la manière dont devrait être régulé l'enseignement supérieur en Europe" (Musselin 2009, 81). Dans cette manière, "il s'agit de renforcer l'exécutif et d'affaiblir les instances délibératives et les modes de décision collégiaux" (74), de professionnaliser la gestion des universités, l'État doit "abandonner les fonctions de production de règles et de contrôle du respect de leur mise en application, et [...] développer au contraire des activités d'évaluation et de régulation" (76). Les résistances aux réformes qui peuvent se manifester expriment une distance par rapport à la raison la plus largement partagée.

Plusieurs auteurs tentent de réduire la tension entre ce quartier et celui qui lui est opposé. C'est le cas de Schmidt (2009 dans ce numéro), qui, après avoir écrit "même si des différences subsistent d'un pays nordique à l'autre, ils sont tous de plus en plus inspirés par l'Europe et de moins en moins par leur propre État", corrige ce qu'il y avait de radical dans son assertion en précisant que "l'engagement et la volonté de coopérer et de mettre en œuvre les directives et politiques européennes ne signifient pas pour autant l'homogénéisation des systèmes nordiques. Le rythme et l'intensité des réformes dépendent des exigences et des besoins nationaux". Schmidt impute aux États la responsabilité des changements qui se jouent dans l'enseignement supérieur : "un changement de paradigme impulsé par les gouvernements nationaux –du politique vers l'économique et de la coopération vers la concurrence– est à l'œuvre. Les gouvernements ont trouvé dans le processus de Bologne la justification de la concurrence dans l'enseignement supérieur". L'analyse de Gorga est tout aussi nuancée : "nous nous apercevons que certes les différentes réformes [...] ont eu un impact, mais que, bien qu'elles aient suivi des orientations similaires, elles n'ont pas affaibli le caractère national d'un système d'enseignement supérieur. Pour ce qui est de la qualité et de sa garantie, le processus européen de Bologne conduit donc à des similarités de caractéristiques, mais non pas à des similarités de processus" (Gorga 2009, 391). Ces deux études tendent vers un même syncrétisme, qui veut dépasser les tensions théoriques qui organisent aujourd'hui le domaine de recherche.

Les analystes puisant leurs arguments dans le quartier supérieur droit sont moins nuancés. Derouet & Normand (2008) évoquent un “changement de régime académique”, qui, à leurs yeux, signifie que le métier de professeur d’université s’est modifié et que la manière de l’évaluer n’a plus rien à voir avec ce qu’elle était auparavant. Caillé & Chanial (2009, 6) s’inscrivent dans un même courant quand ils parlent d’une “mutation radicale du statut même des universitaires et de la signification de leur métier”. Dans leur foulée, tous les auteurs qui se révèlent critiques quand ils analysent les objectifs du processus de Bologne le sont plus encore quand ils en évaluent les résultats, leurs propos ne sont pas résumés ici. Sont présentées des analyses produites dans des pays du Sud non signataires du processus de Bologne, qui vivent les conséquences qu’il entraîne sur leur enseignement supérieur. Quelques recherches réalisées dans le Nord sont évoquées en contrepoint. L’accent mis sur les analyses critiques émanant du Sud ou portant sur les pays du Sud ne signifie évidemment pas que toute la littérature qui en traite ait cette orientation.

Les titres de certains articles sont sans équivoque, qu’ils concernent l’esprit général des réformes qui s’imposent hors de l’Europe “Globalization or Recolonization” (Mok & Lee 2000) ou qu’ils visent explicitement les effets du processus de Bologne “Le processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la ‘situation coloniale’ ?” (Khelfaoui 2009). Pour Lander (2004, 52), les réformes en cours vident le Sud de sa capacité d’analyse : “avec la parcellisation du savoir, les grandes questions sociétales, les buts éthiques, les questionnements critiques sont évacués”. Ce constat est précisé par Khelfaoui (2009, 4), à qui le processus de Bologne “apparaît comme le parachèvement d’un lent processus d’exclusion des États et des sociétés africaines de la définition de leurs propres politiques publiques. Le travail considérable de reconfiguration postcoloniale des systèmes d’enseignement est radicalement remis en cause au profit d’un nouveau paradigme de domination véhiculé par les agents de la globalisation”. Ce diagnostic d’un retournement de situation est formulé dans des termes presque identiques par des chercheurs du Nord qui étudient les effets de réformes récentes sur les systèmes d’enseignement européens : “cette réorientation de la politique d’enseignement supérieur [...] s’oriente [...] vers une logique élective, attribuant d’avantage de moyens à quelques grands pôles [...]. On peut présumer que les réformes actuelles tourneront la page d’un demi-siècle de démocratisation d’accès à l’université et de poursuite des études” (Faure 2009, dans ce numéro).

Dans pareille conjoncture, un questionnement de fond sur le rôle de l’université africaine est amorcé (Amougou 2003, Ela 2003). Shawa (2008) craint que l’harmonisation des diplômes favorise la fuite vers l’Europe des chercheurs africains les plus brillants. Jaillet a tenté de prendre une mesure objective de l’attraction que peuvent exercer les universités françaises sur les chercheurs du Sud. S’il réfute l’hypothèse du pillage des cerveaux de l’Afrique subsaharienne, il

reconnaît “qu’il y a un problème avec le Maghreb” et constate que “les disciplines identifiées comme au cœur de la compétition économique internationale sont bien celles qui surrecrutent à l’étranger” (Jaillet 2009, 185).

Espinoza Figueroa (2008) qualifie le processus de Bologne et le Projet Tuning d’“outils hégémoniques” mis au service du “méga-rêve européen” de créer un espace commun de l’enseignement supérieur. Espinoza Figueroa ne va pas jusqu’à avancer l’hypothèse d’un agenda caché ou d’un grand dessein dissimulé derrière le processus de Bologne. C’est pourtant une hypothèse qui se rencontre fréquemment, sous des formes plus ou moins explicites. Ainsi, pour Benchenna (2009) ou pour Ghouati (2009), le processus de Bologne est indissociable de la politique de libéralisation des marchés et prépare ou accompagne l’alignement des pays africains aux critères de l’AGCS (Accord Général sur le Commerce des Services). Alors qu’on a vu que le processus de Bologne faisait l’objet d’appropriations qui tendaient à le mettre au service de fins locales en Europe, Khelfaoui (2009) considère qu’en Afrique, les réformes sont justifiées par leur référence au cadre de la globalisation et tendent à occulter toute réflexion sur les issues qui pourraient être négociées localement à la crise que connaissent indubitablement les universités du continent. Il ajoute que “les réformes qui ont touché les différents secteurs de l’État et de l’économie ont créé les conditions d’acceptabilité de la réforme des universités, où se concentrent traditionnellement les plus importantes forces de résistance sociale (Khelfaoui 2009, 5). Les débats ne portent dès lors plus que sur les modalités techniques de mise en œuvre des réformes. Pour Nogueira & Aguiar (2008, 117), cette “docilité envers l’international [...] puise ses racines dans la relation symbolique inégale entre les nations où les attributs culturels des pays dominants jouissent d’une reconnaissance et d’une valeur qui s’imposent aux nationalités dominées, pour lesquelles les investissements internationaux deviennent hautement valorisés et valorisants”.

## Conclusion

Les tensions théoriques qui ont été mises en évidence dans cet article ne se résument pas à l’opposition archétypique entre volontarisme et déterminisme, pas plus qu’elles ne peuvent se réduire à des rivalités irréductibles en termes de méthodes. Sur ce second point, et même s’il n’a pas été possible d’amener dans le texte tous les éléments empiriques qui auraient permis de l’attester, il semble établi que l’orientation des conclusions théoriques ne doit rien à la qualité des méthodes des chercheurs. La rigueur n’est l’apanage d’aucune école, elle fait fort heureusement partie de l’héritage partagé par la majorité de ceux qui ont pris le processus de Bologne pour objet d’étude.

Les axes sur lesquels se marquent toutes les nuances du raisonnement opposent, d’une part, ceux qui considèrent que le cadre culturel a une puissance

coercitive irrépessible à ceux qui sont convaincus que le libre arbitre individuel n'est jamais entravé par des facteurs externes et, d'autre part, ceux qui estiment que les comportements sont orientés par les institutions locales à ceux qui pensent qu'ils sont conduits surtout par la dynamique de la globalisation. Dans ce tableau, les comportements sont inspirés par le futur ou contenus par le passé avec une force dont l'intensité est postulée plus ou moins irrésistible en fonction de la position épistémologique de l'observateur.

Une difficulté significative, qui n'a pas encore été signalée ici, vient du fait que le processus de Bologne s'est profondément transformé à travers le temps et que l'analyse qu'on peut en faire doit prendre ses évolutions en compte. S'il n'était initialement qu'un accord intergouvernemental non contraignant, il a progressivement été lesté d'objectifs que ses pilotes n'ont pas conçus –ceux de la stratégie de Lisbonne– et équipé de l'outil très efficace de conduite des membres qu'est la Méthode ouverte de coordination. Ces deux évolutions ont provoqué une authentique mutation du processus qui, après 2005 et la mise au point des "benchmarks", n'a plus rien de commun à ce qu'il était au cours de ses premières années.

Il ne s'agit pas, pour en terminer, de tenter d'arbitrer ou de clore le débat. L'objectif est tout au contraire d'apporter de nouvelles questions, dont le traitement pourra le faire évoluer. Parmi celles-ci, la question du lien entre la posture épistémologique et la position dans le champ semble intéressante à investiguer. Cette question est inspirée par le constat du fait que les positions les plus critiques sont indubitablement tenues par les chercheurs qui sont les plus éloignés des centres de décision et sont donc les moins susceptibles d'être sollicités pour y amener leur avis. Il serait intéressant de mettre à l'épreuve de l'empirie la proposition selon laquelle le niveau de critique des analyses est corrélé avec la proximité des lieux de décision.

## Références bibliographiques

- AMOUGOU J. 2003 "L'université africaine face à la globalisation. Lieu de construction d'un savoir endogène ou instrument de reproduction du modèle occidental ?", *Alternatives Sud-X-3, L'offensive des marchés sur l'université. Points de vue du Sud*, 101-128
- BENCHENNA A. 2009 "Appui français à la réforme de l'enseignement supérieur marocain : quels enjeux ? Quelles finalités ?", *Journal of Higher Education in Africa*-7(1-2), 121-140
- BRUNO I. 2008 "Y a-t-il un pilote dans l'Union ? Tableaux de bord, indicateurs, cibles chiffrées : les balises de la décision", *Politix*-82-2, 95-117
- BRUNO I. 2006 *Déchiffrer l' "Europe compétitive" . Étude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*, Thèse de doctorat en Science politique, Institut d'Études politiques de Paris
- CAILLÉ A. & CHANIAL Ph. 2009, "Présentation", *Revue du MAUSS*-33-1, 5-30

- CHARLIER J.É. 2009 Le processus de Bologne, son histoire officielle, quelques éléments de son histoire cachée et quelques enjeux immédiats, in Charlier J.-É., Croché S. & Ndoye A.K. *Les universités africaines francophones face au LMD*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 23-68
- CHARLIER J.É. 2006 "Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur européen ?", *Reflets et perspectives de la vie économique*-XLV-2, 23-30
- CHIANG I.K.H. 2009 "Deux cents ans après la réforme d'Humboldt : Bologne. Où va l'enseignement supérieur européen ?", *Éducation et Sociétés*-24, XXXXXXPages à saisir après la mise en page du numéroXXXXXXXX
- CORBETT A. 2005 *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*, Basingstoke, Palgrave Macmillan
- CROCHÉ S. 2009a *Bologne confisqué. Constitution, autour de la Commission européenne, d'un acteur-réseau et d'un dispositif européen de l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2 – Académie universitaire Louvain
- CROCHÉ S. 2009b "Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles, le cas du processus de Bologne", *Éducation et Sociétés*-24, XXXXXXPages à saisir après la mise en page du numéroXXXXXXXX
- CROCHÉ S. 2006 "Qui pilote le processus de Bologne ?", *Éducation et Sociétés*-18, 203-217
- CUSSÓ R. 2003 "Les statistiques de l'éducation de l'UNESCO, restructuration et changement politique", *Éducation et Sociétés*-12, 57-72
- DALE R. 2005 "The Potentialities of the European Union's Open Method of Coordination and the Construction of a European Education Space", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Pouvoirs et mesure en éducation*, Hors série 1, 48-65
- DEROUET J.L. 2006 "Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards de management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005", *Revue française de pédagogie*-154, 5-18
- DEROUET J.L. & NORMAND R. 2008 "French universities at a crossroad between crisis and radical reform. Towards a new academic regime ?", *European Education*-40, 20-34
- DUBET F. 2003 "Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur", Félouzis G. éd. *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, 363-380
- ELA J.M 2003 "Refaire ou ajuster l'université africaine ?", Alternatives Sud, *L'offensive des marchés sur l'université. Points de vue du Sud*, Paris, L'Harmattan, 95-100
- ESPINOZA FIGUEROA F. 2008 "European Influences in Chilean and Mexican Higher Education. The Bologna Process and the Tuning Project", *European Education*-40-1, 63-77
- FALLON C. 2009 *Les acteurs-réseaux redessinent la science. Le régime de production scientifique en recherche biomédicale révélé par les instruments*, Thèse de doctorat en Sciences politiques, Université de Liège
- FAURE L. 2009 Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures : le cas de l'Université de Perpignan, *Éducation et Sociétés*-24, XXXXXXPages à saisir après la mise en page du numéroXXXXXXXX
- GARCIA S. 2009 "Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur", *Revue du MAUSS*-1, 154-172

- GARCIA S. 2008 "L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ?", *Genèses*-70-1, 66-87
- GHOUATI A. 2009 "Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique", *Journal of Higher Education in Africa*-7(1-2), 61-78
- GORGA A. 2009 *Les politiques universitaires suisse et roumaine à l'épreuve des instruments de la qualité dans le cadre du processus de Bologne*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève
- JAILLET A. 2009 "La présence des enseignants-chercheurs étrangers dans l'enseignement supérieur", *Éducation et Sociétés*-23, 169-187
- JAVEAU C. 1998 *Masse et impuissance. Le désarroi des universités*, Bruxelles, Labor
- KEHM B.M. & TEICHLER U. 2007, "Research on Internationalisation in Higher Education", *Journal of Studies in International Education*-11(3-4), 260-273
- KHELFAOUI H. 2009 "Le processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la 'situation coloniale' ?", *Journal of Higher Education in Africa*-7(1-2), 1-20
- LANDER E. 2004 "Réflexion latino-américaine sur l'université, les savoirs hégémoniques et l'ordre libéral dominant" *Alternatives Sud-X-3, L'offensive des marchés sur l'université. Points de vue du Sud*, 33-54
- LAWN M. & NÓVOA A. éd. 2005 *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan
- LUIJTEN-LUB A., VAN DER WENDE M. & HUISMAN J. 2005 "On Cooperation and Competition: A Comparative Analysis of National Policies for Internationalisation of Higher Education in Seven Western European Countries", *Journal of Studies in International Education*-9-2, 147-163
- MC LENDON M.K. & HEARN J.C. 2003 "The Policies of Higher Education", *Education Policy*-17, 3-11
- MOK K.H. & LEE H.H. 2000 "Globalization or Recolonization: Higher Education Reforms in Hong Kong", *Higher Education Policy*-13, 361-377
- MOK J.K.H. & LO E.H.C. 2002 "L'introduction d'une logique de marché et la nouvelle gouvernance dans l'enseignement supérieur. Étude comparative", *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*-14(1), 55-88
- MORAVCSIK A. 1998 *The choice for Europe: social purpose and state power from Messina to Maastricht*, Ithaca, New York, Cornell University Press
- MORAVCSIK A. 1994 "Why the European Union Strengthens the State: Domestic Politics and International Cooperation", Center for European Studies, Working Paper Series#52, <[www.ces.fas.harvard.edu/publications/docs/pdfs/Moravcsik52.pdf](http://www.ces.fas.harvard.edu/publications/docs/pdfs/Moravcsik52.pdf)>, consulté le 22 décembre 2009
- MULLER P. 2005 "Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs", *Revue française de science politique*-55(1), 155-187
- MULLER P. & RAVINET P. 2008 "Construire l'Europe en résistant à l'UE ? Le cas du processus de Bologne", *Revue internationale de politique comparée*-154(4), 653-665
- MUSSELIN C. 2009 "Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales", *Revue du MAUSS*-33(1), 69-91
- MUSSELIN C. 2008a "Vers un marché international de l'enseignement supérieur ?", *Critique internationale*-39, 13-24
- MUSSELIN C. 2008b *Les universitaires*, Paris, La Découverte

- MUSSELIN C. 2005 "Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?", *Revue française de science politique*-55(1), 51-71
- MUSSELIN C. 2003 "Quelle place pour les universités françaises dans la conquête de leur autonomie : vers un nouveau modèle européen ?", 14<sup>e</sup> colloque du GIDSGUF, 2 juin, <[www.gisguf.org/colloq-form/2003-paris/musselin.pdf](http://www.gisguf.org/colloq-form/2003-paris/musselin.pdf)>, consulté le 22 décembre 2009
- NOGUEIRA M.A. & AGUIAR A. 2008 "La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une 'bonne volonté internationale' ?", *Éducation et Sociétés*-21, 105-119
- PARADEISE C. 2009 "Le processus de Bologne a accru la lisibilité des systèmes universitaires nationaux", *La lettre de l'éducation*, 628, 27 avril
- PUTNAM R.D. 1988 "Diplomacy and Domestic Politics", *International Organization*-42, 427-461
- RAVINET P. 2009 "Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998", *Éducation et Sociétés*-24, XXXXXXPages à saisir après la mise en page du numéroXXXXXXX
- RAVINET P. 2005 "The Sorbonne meeting and declaration: Actors, shared vision and Europeanisation", EUREDCCS, <[www.knowpol.uib.no/portal/files/uplink/1312.pdf](http://www.knowpol.uib.no/portal/files/uplink/1312.pdf)>, consulté le 28 décembre 2009
- SAARINEN T. 2009 Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur : analyse des discours sur la qualité et de leurs conséquences sur les changements de politique, *Éducation et Sociétés*-24, XXXXXXPages à saisir après la mise en page du numéroXXXXXXX
- SERBANESCU-LESTRADE K. 2007 *La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris X – Nanterre
- SHAWA L.B. 2008 "The Bologna Process and the European Gain. Africa's Development Demise ?", *European Education*-40(1), 97-106
- TIGHT M. 2004 "Research into higher education: an a-theoretical community of practice ?", *Higher Education Research & Development*-23(4), 395-411
- VEIGA A., AMARAL A. & MENDES A. 2008 "Implementing Bologna in Southern European countries: Comparative analysis of some research findings", *Education for Chemical Engineers*-3(1), 47-56
- VINCENT-LANCRIN S. 2008 "L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique ?", *Critique internationale*-39, 67-86
- VINOKUR A. 2009 "La querelle des droits d'inscription. Quel financement pour sauver le service public à l'Université ?", *Revue du MAUSS*-33(1), 441-453
- WITTE J. 2006 *Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of European Higher Education Systems in the context of the Bologna Process*, Thèse de doctorat, Enschede, CHEPS/UT
- WITTE J., VAN DER WENDE M. & HUISMAN J. 2008 "Blurring boundaries: how the Bologna process changes the relationship between university and non-university higher education in Germany, the Netherlands and France", *Studies in Higher Education*-33(3), 217-231
- ZGAGA P. 2003 "Reforming the Universities of South East Europe in View of the Bologna Process", *Higher Education in Europe*-XXVIII(3), 251-258