

UNESCO

**UNESCO-CEPES
CENTRE EUROPÉEN
POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

**L'Enseignement
Supérieur
en Europe**

Dans ce numéro:

La dimension externe du Processus de Bologne : l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est et l'Espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation

Vol. XXVIII, No. 3, 2003

L'Enseignement Supérieur en Europe

Volume XXVIII Numéro 3 2003

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----|
| Editorial..... | 247 |
| La dimension externe du Processus de Bologne : l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est et l'Espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation | |
| La réforme des universités de l'Europe du Sud-Est dans la perspective du Processus de Bologne Pavel Zgaga..... | 251 |
| La réforme institutionnelle et le Processus de Bologne : l'expérience de neuf universités de l'Europe du Sud-Est <i>Mircea Miclea</i> | 259 |
| Vers l'Espace européen de l'enseignement supérieur : l'inclusion des pays frontaliers de la région de la Mer Noire <i>Mircea Malitza</i> | 273 |
| Des défis des valeurs universitaires et de l'organisation de l'activité universitaire au temps de la mondialisation <i>Peter Scott</i> | 295 |
| Les défis de l'université à l'époque de la mondialisation <i>Germana Verri</i> | 307 |
| Les valeurs universitaires et l'activité universitaire au temps de la mondialisation : le cas des universités albanaises <i>Marenglen Spiro</i> | 311 |
| La mondialisation et les opportunités de développement dans l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est <i>Stamenka Uvalić-Trumbić</i> | 315 |
| L'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes en tant que mécanismes de réglementation de l'Espace européen de l'enseignement supérieur Jürgen Kohler | 317 |

| | |
|---|-----|
| L'enseignement supérieur de qualité à l'université de Novi Sad <i>Fuada Stanković</i> | 331 |
| L'introduction de mécanismes d'assurance de la qualité à l'Université de Niš et d'autres changements systémiques dans l'enseignement supérieur serbe <i>Zoran Milenković</i> | 335 |
| L'enseignement supérieur comme bien public: moyens et types d'offre <i>Klaus Hüfner</i> | 339 |
| Est-il l'enseignement supérieur un bien public ? Une perspective serbe <i>Srbjanka Turajlić</i> | 349 |
| La dimension sociale du Processus de Bologne <i>Dionysis Kladis</i> | 353 |
| L'enseignement supérieur comme bien public et responsabilité publique <i>Per Nyborg</i> | 355 |
| Tribune | |
| Les politiques de rétention pour les étudiants provenant de minorités ethniques <i>P. G. P. Herfs</i> | 361 |
| Les accomplissements à particularité ethnique dans l'enseignement supérieur hollandais <i>Adriaan Hofman et Muriël van den Berg</i> | 371 |
| Notes sur les auteurs..... | 391 |

Editorial

Le thème central de ce numéro de *L'Enseignement Supérieur en Europe* s'inspire d'une importante conférence internationale qui a eu lieu à l'UNESCO-CEPES, à Bucarest, les 6-8 mars 2003. Son sujet a été « La dimension externe du Processus de Bologne : l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est et l'Espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation ». La Conférence, qui a été organisée conjointement par l'UNESCO-CEPES et l'Association Européenne de l'Université (EUA), s'est elle-même inspiré d'un programme financé par l'Union Européenne et géré par l'UNESCO-CEPES, « Le Réseau universitaire régional sur la gouvernance et la gestion dans l'enseignement supérieur en Albanie, Bosnie et Herzégovine, Croatie, l'ex-République Yougoslave de Macédoine et la Serbie et le Monténégro ». L'idée de cette conférence était d'analyser le degré auquel les pays et les universités sélectionnées de l'Europe du Sud-Est s'adaptent aux critères requis par le Processus de Bologne et la capacité du Processus de Bologne à s'adapter à la mondialisation.

Le rôle de la conférence a été celui de traiter les quatre importants sujets qui suivent et de les explorer en détail à partir des interventions préparées pour la réunion:

- I.* La réforme et le développement des systèmes et des institutions d'enseignement supérieur de l'Europe du Sud-Est de la perspective de leur intégration dans le cadre du Processus de Bologne;
- II.* Les défis, les tendances et les conséquences de certains développements mondiaux sur les valeurs universitaires et sur l'organisation de l'activité universitaire;
- III.* « L'enseignement supérieur en tant que bien public », en rapport avec le débat de l'AGCS et dans une tentative d'identifier des moyens et des formes alternatifs de définition et d'offre de l'enseignement supérieur en tant que bien public;
- IV.* Une analyse des trois mécanismes de réglementation de l'Espace européen de l'enseignement supérieur : l'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance..

Nous publierons six articles étendus, dont cinq sont issus des interventions principales présentées au cours des sessions de la conférence, et huit morceaux de moindre taille issus des discussions sur les interventions principales spécifiques. Tout en respectant le thème de la conférence, les articles ont traité leur propre série de leitmotivs : (i) la dimension externe du Processus de Bologne; (ii) la mondialisation; (iii) le programme de l'assurance de la qualité; et (iv) la dimension sociale de l'enseignement supérieur.

Les trois premiers articles, qui traitent de la dimension externe du Processus de Bologne, sont écrits par des universitaires sud-est-européens reconnus. Ils analysent des aspects des réformes nécessaires et des accomplissements réalisés par leurs pays dans la réalisation des critères du Processus de Bologne et de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Le premier article, de Pavel Zgaga de Slovénie, qui est le rapporteur du Groupe de suivi de Bologne, présente le point de vue d'un petit pays, une ancienne république de la Yougoslavie, qui se veut complètement européen tout en préservant son individualité. L'auteur met ainsi un accent sur les prévisions du Processus de Bologne concernant la défense de la diversité et la protection de la culture d'un petit pays.

L'auteur suivant, Mircea Miclea, chancelier général de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie, présente une vision à la fois étendue et spécifique d'une série de réformes adoptées ou en cours d'adoption par des universités données de l'Europe du Sud-

Est. Les universités, du nombre de neuf, ont fait toutes le sujet d'une étude de cas standardisée qui a examiné des questions comme l'adoption d'un cadre commun de diplômes et de suppléments de diplôme comparables, l'adoption de l'ECTS, l'introduction de mécanismes d'assurance de la qualité et l'intensité et les types de mobilités des étudiants. Les universités incluses dans l'étude de cas évoluent à des rythmes différents mais sont toutes impliquées dans les réformes de type du Processus de Bologne.

Une plus large définition de ce qu'est l'Europe du Sud-Est est délivrée par Acad. Mircea Malitza, membre de l'Académie roumaine, qui analyse les échos et l'adaptation au Processus de Bologne des pays de la région de l'Accord de coopération économique de la Mer Noire – BSEC, qui incluent l'Arménie et l'Azerbaïdjan. Il analyse leur évolution vers l'accomplissement des buts établis dans le cadre du Processus de Bologne, quasiment dans les mêmes termes employés par Mircea Miclea au sujet des universités incluses dans son étude de cas.

Les thèmes principales du deuxième leitmotiv, la mondialisation et les défis qu'elle pose au futur Espace européen de l'enseignement supérieur et aux valeurs universitaires traditionnelles et à l'organisation de l'activité universitaire, sont introduites par Peter Scott, vice-recteur de l'Université de Kingston du Royaume-Uni. D'après lui, la mondialisation est en effet un facteur qui défie sur plusieurs plans les valeurs universitaires traditionnelles et l'activité universitaire. Il offre un bref aperçu de l'état actuel de la mondialisation, en expliquant en quoi on la « sent » différente des formes classiques, plus anciennes, de mondialisation, comme l'expansion de la culture euro-américaine, mettant l'accent sur le rôle des nouvelles technologies de l'information et de l'économie néo-libérale mondialisée. De cette manière, l'enseignement supérieur devient une partie de « l'industrie du savoir », les approches sectorielles des problèmes cèdent la place à la soi-disant enquête Mode 2, et les différentes fonctions universitaires d'enseignement et de recherche sont découplées. En même temps, les pays comme ceux de l'Europe Centrale et de l'Est seront plus enclins à défendre leurs valeurs universitaires traditionnelles parce qu'ils viennent tout juste de les recouvrir après cinquante ans de totalitarisme. Néanmoins, la mondialisation met au défi l'enseignement supérieur plus qu'autre chose auparavant, touchant à tous les niveaux et à toutes ses fonctions.

Les trois articles qui suivent sont des réponses à l'analyse de Prof. Scott.

Premièrement, Germana Verri du Ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche de l'Italie essaie de réfuter toute idée affirmant que la mondialisation est censée éroder les valeurs universitaires traditionnelles, même si elle peut tenter de procéder ainsi. Les sociétés et les universités devraient plutôt traiter et domestiquer la mondialisation en insistant sur l'enseignement pour tous, qui a une valeur temporelle, à la différence de la sur-spécialisation. Elles doivent encourager la recherche fondamentale, qui est la force de tout pays, imposer des mesures strictes de contrôle de la qualité de l'enseignement transnational, et prendre des mesures censées garantir que l'enseignement supérieur demeure un bien public.

Marenglen Spiro, ancien recteur de l'Université de Tirana d'Albanie, affirme que les universités de l'Europe du Sud-Est doivent premièrement se réformer dans la direction du Processus de Bologne et de l'Espace européen de l'enseignement supérieur avant de pouvoir tirer tout profit de la mondialisation. Les institutions d'enseignement supérieur doivent s'assurer en particulier que leur efforts et pratiques de la liberté académique et de l'autonomie institutionnelle sont sûres et exercées de manière responsable. De toute évidence, la liberté académique n'équivaut pas à la liberté des enseignants par rapport à la gestion.

Finalement, Stamenka Uvalić-Trumbić de l'UNESCO fait référence à un aspect positif de la mondialisation, observé aussi par Peter Scott, le fleurissement des technologies de l'information susceptibles d'apporter un remède au phénomène de la fuite de cerveaux en Europe du Sud-Est. Celles-ci permettront aux intellectuels émigrés – membres des diasporas –

de rester en contact avec leurs pays d'origine, et possiblement d'enseigner des cours virtuels. Elle cite également quelques exemples de certaines caractéristiques et accomplissements du Processus de Bologne, de la Déclaration de Bologne elle-même, de l'ECTS et du Supplément au diplôme qui sont devenus des mots communs dans un pays comme la Serbie.

Le troisième leitmotiv, le programme d'assurance de la qualité, explore les rapports entre le Processus de Bologne et l'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance – les mécanismes régulatrices de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Le premier article, de Jürgen Kohler de l'Université de Greifswald d'Allemagne, est en fait une analyse détaillée et intriquée du rôle et des méthodes d'application de l'assurance de la qualité, de l'accréditation et de la reconnaissance universitaire dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur en tant que parties intégrales du Processus de Bologne. Ces procédures ont évolué et évoluent toujours à mesure qu'elles se confrontent aux défis posés par les universités entrepreneuriales et l'AGCS dans l'enseignement supérieur. Bien évidemment, il est difficile de définir la qualité, mais elle doit être définie de manière à lui permettre d'être reconnue et évaluée.

Les deux auteurs qui suivent, Fuada Stanković et Zoran Milenković, sont tous les deux des recteurs d'universités serbes, de Novi Sad et de Niš respectivement. Ces deux institutions sont en cours d'introduire des procédures d'assurance de la qualité ; cependant, Stanković fait remarquer que la qualité au macro-niveau a toujours été bonne dans les universités yougoslaves, comme il a été prouvé par la réussite de diplômés yougoslaves dans les programmes d'études post-universitaires aux Etats-Unis et en Europe de l'Ouest. Les deux recteurs considèrent néanmoins que les systèmes modernes d'assurance de la qualité sont un dû pour leurs universités.

Le leitmotiv final, la dimension sociale de l'enseignement supérieur, et en particulier la question de savoir si l'enseignement supérieur est un bien public ou non, et toutes les conséquences résultant d'une réponse ou de l'autre, est introduit par Klaus Hüfner d'Allemagne, président du Comité consultatif de l'UNESCO-CEPES, et approfondi par Srbijanka Turajlić, ministre adjointe de l'éducation de la Serbie, par Dionyssi Kladis, secrétaire pour l'enseignement supérieur dans le Ministère de l'éducation nationale et des affaires religieuses de la Grèce, et par Per Nyborg, directeur du Comité d'administration pour l'enseignement supérieur et la recherche (CD-ESR) du Conseil de l'Europe.

Hüfner étudie la question de savoir si l'enseignement supérieur est un bien public ou privé à partir de trois perspectives : la perspective économique, la perspective juridique et la perspective des politiques normatives. Il fait remarquer que du fait de la superposition de ces trois perspectives il résulte que l'enseignement supérieur est un bien mixte. Son efficacité, soutient-il, serait améliorée s'il serait commercialisé à un certain degré, si les institutions d'enseignement supérieur prélevaient des frais d'études et se concurrençaient réciproquement pour attirer des étudiants.

Turajlić, qui suit, souligne fortement que les propositions qui considèrent que l'enseignement supérieur devrait être entièrement soutenu par la poche publique, parce qu'il s'agit d'un droit de l'homme, sont inutiles si le pays en question ne peut pas se permettre de dispenser de l'enseignement supérieur en tant que bien public gratuit à tous les individus qualifiés. Sa conclusion est que l'enseignement supérieur ne peut pas se développer dans un pays pauvre avant que la situation économique générale s'améliore. Pour cette raison, elle voit en effet l'enseignement supérieur comme un bien mixte de facto.

Kladis, qui réfléchit au Séminaire de suivi de Bologne qui a eu lieu à Athènes en février 2003 et à la discussion suscitée par le Communiqué de Prague de mai 2001, soutient fortement l'idée de l'enseignement supérieur en tant que bien public, de l'expansion de l'accès et de la non-imposition de frais d'études. L'enseignement supérieur, dit-il, est une valeur en soi.

Per Nyborg exprime un point de vue similaire. Pour lui, les autorités publiques doivent avoir l'entière responsabilité de la formulation du cadre de l'enseignement supérieur et de l'assurance de la qualité. La responsabilité publique doit rester un des piliers des politiques de l'enseignement supérieur européen dans le contact avec le marché mondial.

Nous avons publié deux articles dans la section « Tribune » de ce numéro. Tous les deux font référence dans un sens aux questions de la diversité et de l'accès dans la manière dont elles apparaissent dans certains des articles du Processus de Bologne, étant donné qu'ils traitent de l'accès des étudiants minoritaires dans l'enseignement supérieur aux Pays-Bas. Avec une référence particulière à l'Université d'Utrecht, P. G. P. Herfs, le directeur adjoint du Bureau des relations internationales de cette université, fait remarquer, à partir d'enquêtes statistiques, que même si certains étudiants minoritaires rencontrent certains problèmes, les étudiants minoritaires pris ensemble ne sont pas des étudiants à problèmes. Une fois qu'ils bénéficient d'un soutien personnalisé ils ont les mêmes résultats que les étudiants hollandais natifs.

De l'autre côté, Adriaan Hofman et Muriël van den Berg, de l'Institut de recherche sur les politiques sociales de Rotterdam, qui présentent une perception plus étendue de la situation des étudiants minoritaires aux Pays-Bas, concluent qu'il existe vraiment des différences ethniquement spécifiques en matière d'accomplissement universitaire entre les étudiants aux Pays-Bas.

Du fait de la richesse d'articles inclus dans la section principale et dans la « Tribune » de ce numéro de l'Enseignement Supérieur en Europe, nous n'incluons pas cette fois-ci de section d'« Etudes et comptes-rendus bibliographiques ». Notre prochain numéro, No. 4, 2003, aura comme thème « Les relations publiques : un instrument pour la transformation et le développement de l'enseignement supérieur ».

La réforme des universités de l'Europe du Sud-Est dans la perspective du Processus de Bologne

PAVEL ZGAGA

Même si le Processus de Bologne exprime la conviction que les systèmes d'enseignement supérieur des pays signataires de la Déclaration de Bologne (1999) devraient devenir de plus en plus comparables et compatibles, il laisse l'enseignement supérieur dans la sphère de la responsabilité nationale et protège et encourage la diversité culturelle et éducationnelle. Vu cette déclaration de principe, l'auteur discute les problèmes spéciaux de l'adaptation des systèmes d'enseignement supérieur de l'Europe du Sud-Est au Processus de Bologne, en mentionnant son propre pays, la Slovaquie, comme exemple. Il examine les problèmes liés à la diversité versus l'intégration, la modernisation des programmes d'enseignement, le développement d'un équilibre adéquat entre l'autonomie institutionnelle et la coordination nationale de l'enseignement supérieur, les liens entre l'enseignement supérieur universitaire et non-universitaire et la formation dans des institutions d'enseignement supérieur des enseignants de l'éducation primaire et secondaire.

Le Processus de Bologne est bien connu dans les communautés universitaires européennes et même au-delà. Il y a un intérêt croissant dans son évolution et dans le message qu'il porte. Il est devenu l'objet d'un intérêt spécifique dans certaines régions, comme par exemple dans l'Europe du Sud-Est, où quatre pays ont récemment posé leurs candidatures pour se joindre au Processus de Bologne à la Conférence de Berlin en septembre. Cependant, la première question à poser devrait être une question de base : Qu'est-ce que l'on attend de « Bologne » et quelles sont les exigences de « Bologne » nous concernant ?

Commençons par une réplique négative : Sans aucun doute, nous ne nous attendons pas à renoncer aux responsabilités nationales dans l'enseignement supérieur et à l'autonomie institutionnelle. Mais, en réalité, « Bologne » ne demande pas une telle renonciation.

UNE QUESTION PHILOSOPHIQUE : DIVERSITE ET INTEGRATION

Le Processus de Bologne exprime la conviction de nombreux pays européens, ainsi que de nombreuses institutions universitaires, qu'en cette époque de la mondialisation ils devraient se mettre d'accord pour rendre leurs systèmes d'enseignement supérieur de plus en plus comparables et compatibles, pour profiter à leur avantage réciproque de la diversité culturelle et des différentes traditions dans la recherche et l'enseignement, pour améliorer continuellement la qualité de leur enseignement, pour faciliter la mobilité des étudiants et assister les jeunes à obtenir des qualifications mutuellement reconnues. Les valeurs sous-jacentes du Processus de Bologne sont parallèles à celles qui se trouvent à la base de l'ample processus qui est celui de l'intégration du continent européen.

Actuellement, les nations européennes ont pleinement conscience de la réalité que les méthodes « creuset » ne sont pas adéquates pour atteindre leurs objectifs. Au contraire, dans certaines traditions européennes et circonstances, les méthodes « creuset » ont parfois produits des résultats terribles. Le potentiel négatif est réel surtout lorsque la culture, l'enseignement et la recherche sont mis en cause. L'Europe a été divisée et sujette à des hostilités internes au cours de nombreux siècles, et nombre des confrontations qui ont résulté ont inspiré des différences culturelles, religieuses et linguistiques. Aujourd'hui, les pays européens

reconnaissent les identités particulières, mais aussi la diversité culturelle comme leur environnement naturel, comme forme de richesse. Et ils cherchent divers modes d'association et d'intégration. On peut facilement se trouver au milieu d'un dilemme : est-ce que le processus d'intégration – qui est évidemment urgent de nos jours – permet l'immense diversité de systèmes, standards, symboles, contenus etc. que les pays européens ont développé à travers leurs histoires (particulièrement en ce qui concerne la culture et l'éducation) ? Le deuxième : quels risques y aurait-il pour le processus d'intégration si nous demandions la stricte harmonisation de tous ces contenus, symboles et systèmes ?

Dans ce sens, une nouvelle philosophie politique a été élaborée, qui offre de nouvelles approches pour la solution au dilemme en question. Comme exemple de cette nouvelle philosophie – valable non seulement pour l'Union Européenne – on peut faire référence au Traité d'Amsterdam (1999). En traitant de sujets sur l'éducation, la formation professionnelle et la jeunesse (Chapitre 3), il est clairement affirmé que « La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique » (Traité d'Amsterdam, 1999, Art.149, pt. 1). Le Traité d'Amsterdam affirme ensuite que des mesures seront adoptées « à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres » (Traité d'Amsterdam, 1999, Art.150, pt. 4).

Pour nous, actuellement il n'est pas important que l'Union Européenne et le « Club de Bologne » n'aient pas la même composition. La philosophie tracée au-dessus s'applique dans les deux cas. Evidemment, « Bologne » n'est pas un décret d'harmonisation. C'est une déclaration : c'est la compréhension des défis¹ et c'est l'expression d'une volonté commune de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur. Elle n'est pas fondée sur une majorité de votes ou l'autorité, mais plutôt sur le dialogue et la recherche du consensus. De ce point de vue, « le système européen de l'éducation » ou « les programmes d'enseignement européens » n'existent pas et les pays signataires ne désirent pas les mettre en place. Il y a des systèmes éducationnels européens et des programmes d'enseignement européens, mais il y a aussi la compréhension que la diversité culturelle signifie des avantages² ainsi que l'idée que l'on ne peut pas mutuellement apprécier cette richesse si l'on ne crée pas de « voies communes » pour nous connecter³.

La richesse est le but, alors que les « voies communes » sont (seulement) les moyens. Mais des moyens nécessaires ! Ainsi, se joindre au Club de Bologne est une décision sérieuse. Il ne s'agit pas seulement d'une note verbale adressée aux voisins ; cela demande aussi des efforts importants au niveau national pour connecter l'infrastructure locale aux « voies communes » : les diplômes lisibles et comparables, l'assurance de la qualité, la promotion de la mobilité, etc.

¹ « Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe des Connaissances est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun. » voir la **Déclaration de Bologne** (1999) section introductive.

² « [Les Ministres] ont réaffirmé qu'il fallait continuer à promouvoir la mobilité afin de permettre aux étudiants, aux enseignants, aux chercheurs et aux autres personnels de profiter des richesses de l'espace européen de l'enseignement supérieur, de la diversité des cultures et des langues et de la variété des systèmes universitaires ». Voir le **Communiqué de Prague** (2001), section sur *Le suivi du processus*.

³ « Les ministres se sont engagés à poursuivre leur coopération dans la mise en œuvre des objectifs de la Déclaration de Bologne en partant de leurs points communs, mais aussi en tirant avantage des différences culturelles, linguistiques et nationales et en approfondissant le dialogue avec les universités et les établissements d'enseignement supérieur européens, les organisations étudiantes et les dispositifs communautaires » – Voir le **Communiqué de Prague** (2001), section sur *Le suivi du processus*.

VERS UNE MODERNISATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT: CONDITIONS PREALABLES INSTITUTIONNELLES

Aux réunions de suivi, surtout depuis Prague 2001, l'idée de « l'enseignement supérieur en tant que responsabilité publique » a été souvent avancée. Au cours du processus de construction d'un Espace européen de l'enseignement supérieur, il est devenu évident qu'il devrait y avoir des responsabilités publiques claires, comme par exemple une structure de diplômes « facilement lisibles et comparables », un cadre pour l'accès égal, des dispositions sur l'assurance de la qualité, un cadre pour l'autonomie institutionnelle et la gouvernance démocratique des institutions d'enseignement supérieur. Evidemment, ces responsabilités ne s'opposent pas à l'autonomie institutionnelle. Elles doivent seulement marquer le cadre de sa réalisation efficace. Il y a aussi un puissant consensus sur le fait que ces responsabilités publiques ne transmettent pas de monopole public pour l'offre concrète d'enseignement supérieur, les définitions académiques du savoir et de la vérité, etc.

Les institutions d'enseignement supérieur autonomes sont tout aussi importantes en tant que conditions de bases du développement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, qu'elles le sont pour la modernisation concrète des programmes d'enseignement. Cette réalité ne faisait déjà pas de doutes en 1998, lorsque de nombreux recteurs d'universités européennes se sont réunis à Bologne – « quatre ans avant la suppression définitive des frontières intra-communautaires »,⁴ (Magna Charta Universitatum, 18 septembre 1988, p. 59) et, nous pouvons l'ajouter aujourd'hui, deux ans avant la chute du mur de Berlin et signé la Magna Charta Universitatum. Le premier de ses principes fondamentaux : « L'université, au coeur de sociétés différemment organisées du fait des conditions géographiques et de l'héritage historique, est une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement. Pour s'ouvrir aux nécessités du monde contemporain, elle doit être indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique. » (Magna Charta Universitatum, 18 septembre 1988, p. 59).

Depuis le début des années 1990, dans des circonstances politiques fondamentalement différentes, des échos au moins de ces idées se sont souvent reflétés dans les divers documents de politiques sur le développement de l'enseignement supérieur européen. L'idée de liberté universitaire et de bonnes relations entre le gouvernement et l'enseignement supérieur ont fait l'objet de discussions sérieuses, surtout dans les anciens pays socialistes. Ces discussions ont souvent suivi la logique du pendule : l'ancienne, presque totale dépendance des activités politiques a donné lieu à une position « autistique », qui a perdu de vue la mission publique de l'université⁵. Le fait que les universités de l'ancienne Yougoslavie étaient seulement de faibles associations de facultés indépendantes n'a fait que renforcer cette tendance et rendre la transition plus difficile.

Là, on peut prendre le cas de la Slovaquie. Du fait des circonstances spécifiques à ce pays, la transition sociale, en général, ainsi que la transformation du système d'enseignement supérieur se sont déroulés beaucoup plus facilement que dans d'autres pays, bien qu'il y ait eu tout de même quelques difficultés.

Une nouvelle Loi sur l'enseignement supérieur a été passée en 1993, qui respectait le principe de la déréglementation. Elle a mis en place un cadre systémique, tout en laissant aux

⁴ Plus loin on peut lire dans la **Magna Charta Universitatum** que « l'avenir de l'humanité, en cette fin de millénaire, dépend dans une large mesure du développement culturel, scientifique et technique » et que « la tâche de diffusion des connaissances que l'université doit assumer envers les nouvelles générations implique aujourd'hui, » que les universités « ...s'adressent également à l'ensemble de la société », etc.

⁵ Pour une élaboration plus détaillée de cette thèse, voir ZGAGA, 1997, p. 111-126.

universités le soin de définir les détails dans leurs statuts. Conformément à la nouvelle législation l'université est l'entité juridique, pas les facultés. Cette disposition a été à l'origine de nombreuses discussions. Les discussions n'ont pas évité les remarques sur la relation entre l'université et le gouvernement ; cependant, elles sont devenues très animées au sujet de la relation entre les « institutions membres » (les facultés, les académies d'arts et les collèges) et l'université. Les disputes les plus animées concernaient l'adoption du nouveau Statut, plus précisément, la définition de la composition et la qualité de membre des sénats des universités. Le nombre de disciplines proposées n'était pas le même que le nombre d'institutions membres. Selon l'opinion de nombreux participants au débat, le principe législatif selon lequel le sénat devait être élu « de manière à ce que toutes les disciplines scientifiques, d'art et professionnelles soient également représentées » (la Loi sur l'enseignement supérieur, 1993, Art.21)⁶ n'était pas représenté. En fait, les actions conformes à ce principe auraient difficilement pu être accomplies, car précédemment, les mêmes disciplines se sont développées dans différentes facultés, mais en principe, chacune devait lutter seule pour assumer son pouvoir et sa position universitaire, financière et politique.

Peu de temps après l'adoption des nouveaux Statuts, la constitutionnalité de quelques uns des problèmes soulevés a été analysée par la Cour Constitutionnelle. Plusieurs facultés et plusieurs professeurs ont démarré une procédure légale pour évaluer la constitutionnalité de certaines dispositions des statuts des universités, ainsi que de la Loi sur l'enseignement supérieur. La plus radicale a été une initiative visant à apprécier la constitutionnalité de l'ensemble de la Loi, le demandeur affirmant que la Loi sur l'enseignement supérieur en tant que telle a violé la garantie de l'autonomie universitaire affirmée à l'Article 58 de la Constitution de la République Slovénie : « Les universités et autres institutions d'enseignement supérieur sont autonomes. Le financement de ces institutions est réglementé dans le statut ». En dépit du caractère radical de l'initiative qui lui a donné un air potentiellement humoristique, elle a été à l'origine d'un certain nombre de discussions sérieuses et de controverses. Il y a eu assez de temps pour s'en occuper car la Cour Constitutionnelle a mis trois ans pour rendre sa décision.

La Cour Constitutionnelle slovène (qui, comme les cours des autres pays comprenait quelques professeurs universitaires) a rendu sa décision sur toutes les initiatives du printemps de 1998. En ce qui concerne la question de l'autonomie, la Cour a affirmé qu' « un sous-système social entièrement autonome est une notion contradictoire en elle-même : si il est entièrement autonome, alors il n'est ni social, ni sous-système » (Odlocba Ustavnega sodisca, 1998). La décision a aussi affirmé que la Loi sur l'enseignement supérieur était contraire à la Constitution seulement en ce qui concerne la disposition que les institutions membres des universités étaient aussi autonomes. Dans la décision il était demandé au corps législatif de clarifier cette disposition en passant un amendement au terme d'une année. La Cour a aussi annulé les dispositions de la Loi concernant la composition des sénats universitaires qui violaient le principe de la représentation égale pour les disciplines scientifiques.

Il y avait deux importantes leçons à tirer de cette décision. L'autonomie universitaire est sans doute garantie par la Constitution ; cependant, la Loi sur l'enseignement supérieur devait définir la relation entre l'enseignement supérieur en tant que sous-système social et que phénomène social complexe, pour affirmer le rôle de l'enseignement supérieur dans une société et de souligner le fait qu'il ne s'agit pas d'une tour en ivoire. Qui plus est, l'autonomie

⁶ Comme résultat de cette disposition, un problème majeur est né concernant l'autonomie universitaire: de quelle façon devraient définir le Statut de l'Université la procédure d'élection du recteur ? Qui a le droit de voter (combien de représentants)? Est-ce que les étudiants peuvent voter, etc.

universitaire de facultés « indépendantes » ne peut pas être légalement garantie en ce qui concerne une université « indépendante ».

En dépit de ce message clair, la transition de l'ancien système de facultés indépendantes⁷ à une réintégration de l'université a été un long procès qui n'est toujours pas fini. Cependant, la prise de conscience de l'internationalisation croissante de l'enseignement supérieur, le désir et le besoin de renforcer la position de l'enseignement supérieur slovène dans la communauté universitaire internationale et de tirer profit, ainsi que de contribuer à la richesse commune ont été des facteurs convaincants. La coopération internationale est possible seulement si l'on développe certains instruments communs, « l'assurance de la qualité », « un système de crédits », « les schémas de la mobilité », « les diplômes facilement lisibles et comparables » etc. Si il n'y a pas d'instruments communs de ce type, même dans le cadre d'une seule université organisée comme association lâche de facultés indépendantes, il y a peu d'espoir de réussir à faire face aux changements mondiaux actuels.

Le Processus de Bologne suppose que ces problèmes sont déjà résolus. Il suppose que les universités et les autres institutions d'enseignement supérieur sont des institutions autonomes – et donc responsables.⁸ Il suppose aussi que les universités sont des communautés de professeurs et d'étudiants⁹, et donc qu'il devrait y avoir une place pour les étudiants dans la gouvernance des universités. Ces suppositions sont des conditions préalables à une modernisation réussie des programmes d'enseignement.

VERS UNE MODERNISATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT: PROBLEMES ET QUESTIONS OUVERTES

Les prémisses ci-dessus mentionnées ont surtout eu trait aux questions d'ordre général. Cette dernière section touche aux différentes questions concernant le processus de la modernisation des programmes d'enseignement universitaire contemporains prenant en compte, bien entendu, le Processus de Bologne. Il semble que de ce point de vue, la principale question soit la réforme de la structure des diplômes.

La structure proposée licence/mastère est quelques fois très proche et d'autres fois très éloignée des différentes traditions nationales d'Europe. L'Europe du Sud-Est fait partie de la

⁷ En fait, les « facultés indépendantes » yougoslaves étaient seulement une variation du célèbre *Divide et impera*, qui avait été inventé par l'ancien régime pour lutter contre les protestes de la fin des années 1960 et du début des années 1970.

⁸ « Les ministres ont également souligné que l'implication des institutions supérieures et des étudiants en tant que partenaires compétents, actifs et constructifs dans la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur s'avérait nécessaire et bienvenue. Les acteurs ont, quant à eux, montré l'importance qu'ils attachent à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur qui soit cohérent et efficace, tout en restant diversifié et adaptable. Les ministres ont également souligné que la qualité constitue la condition première pour garantir confiance, pertinence, ouverture, fluidité et attractivité. Ils ont tenu à encourager le développement des programmes valorisant compétences académiques et professionnalisation durable et souhaité que les établissements d'enseignement supérieur continuent à jouer un rôle constructif dans ce domaine. » Voir le *Communiqué de Prague* (2001), section « Etablissements d'enseignement supérieur et étudiants ».

⁹ « Les ministres ont tenu à affirmer que les étudiants devaient activement participer et contribuer tant à la vie des universités et des établissements d'enseignement supérieur qu'à l'élaboration de l'enseignement. Ils ont aussi réaffirmé le besoin, souligné par les étudiants, de prendre en compte la dimension sociale du processus de Bologne ».

dernière catégorie, cependant elle n'est pas la seule région à avoir ces préoccupations, surtout au sujet de la question des deux formules : 3+2 ? ou 4+1 ? ou peut-être de la troisième : 5+0 ?

Bien sûr, il devrait être clairement affirmé que le processus de l'établissement d'un Espace européen de l'enseignement supérieur ne peut pas être réduit à une telle arithmétique simpliste. La réforme envisagée demande beaucoup plus que ceci. On doit éviter les fausses spéculations, car des « changements mineurs » ne rendront pas possible un nouveau diplôme de licence. On ne peut promettre au contraire que « du sang, de la sueur et des pleurs ». L'enseignement supérieur n'est pas un jeu de domino dans lequel le problème est la forme adéquate. L'enseignement supérieur doit se concentrer sur le contenu. Le problème réel est que l'enseignement supérieur dans cette région frontalière partage la tradition des longs programmes d'enseignement, qui ne sont pas compatibles avec les objectifs du Processus de Bologne. Comment adapter la tradition à ces objectifs ? Quelles sont les méthodes les plus utiles – celles radicales ou graduelles ?

La première étape devrait être d'analyser la Déclaration de Bologne (1999), car à ce sujet elle réaffirme les choses suivantes :

L'adoption d'un système essentiellement basé sur deux cycles principaux, universitaire et postuniversitaire. L'accès au second cycle requiert la réussite du premier cycle d'études, d'une durée de trois ans au minimum. Le diplôme conféré à la suite du premier cycle sera aussi pertinent pour le marché européen du travail, en tant que niveau adéquat de qualification. Le second cycle devrait conduire à un diplôme de maîtrise et/ou de doctorat, comme dans de nombreux pays européens.

Il ne fait pas de doute que la Déclaration n'impose pas une solution finale. Il y a deux principaux cycles d'études. Le premier cycle d'étude prend trois ans au minimum. Les deux cycles sont « appropriés pour l'insertion sur le marché du travail européen ». Le deuxième cycle « conduit au diplôme de maîtrise et/ou de doctorat ». Il est vrai que certaines autres études doivent aussi être prises en compte. Elles ont été présentées à Bologne ou à d'autres occasions ultérieures. Cependant, ces déclarations laisse beaucoup d'espace à d'autres discussions montrant clairement que dans une Europe diversifiée, les solutions simplistes ne sont plus possibles. Ces déclarations laissent cependant beaucoup de place à d'autres discussions, tout en affirmant clairement que les solutions simplistes dans une Europe diversifiée ne sont pas possibles.

Le changement des programmes d'enseignement donne lieu à des questions conceptuelles. Ceux-là ne portent pas seulement sur la durée des études, comme catégorie purement quantitative. Il y a aussi la question de la pertinence pour le marché européen du travail. Ainsi, les sujets doivent être traités sérieusement aussi bien au niveau national qu'au niveau institutionnel. Ils devraient être élaborés en termes de structure (par exemple, l'ancien Magistar yougoslave ne peut pas être comparé au diplôme de maîtrise, ni du point de vue des méthodes d'enseignement, ni du point de vue du contenu). Une analyse devrait être conduite sur la façon dont les employeurs réagiraient à ces changements et la manière dont les nouveaux diplômés répondraient aux critères universitaires, par exemple aux études doctorales.

Dans certains cas, les réformes envisagées des programmes d'enseignement devraient être radicales. C'est le cas, par exemple, de la philosophie traditionnelle de l'enseignement. Elle part du savoir que les professeurs sont traditionnellement supposés avoir acquis, alors que la description moderne des diplômes de licence et de maîtrise est exprimée en termes de résultats des études et de compétences des étudiants par rapports aux diplômés d'études

universitaires.¹⁰ Le fait de répondre à cette condition demande beaucoup plus qu'une adaptation formelle du programme d'enseignement actuel (traditionnel).

Des problèmes similaires naissent dans l'établissement d'un système de crédit (ECTS). Là encore, la demande ne vise pas une simple procédure arithmétique (la récalculation des heures de cours en crédits d'étude), ni une « modernisation technique ». L'introduction d'un système de crédits met en évidence un changement fondamental dans la philosophie de l'enseignement. Elle demande une approche « axée sur l'étudiant », qui est une transition du simple « cours magistral » au fait d'encourager les études indépendantes et la recherche des étudiants, un scandale du point de vue de la philosophie traditionnelle de l'enseignement ! Les points de crédits ne sont pas alloués simplement pour avoir assisté aux cours.

Dans certains environnements universitaires, l'établissement d'un système de crédits représente un défi encore plus grand dans le sens qu'il affecte le statut symbolique mais matériel du professeur universitaire. Tel que le montre les informations collectées, les programmes actuels d'enseignement de la plupart des pays de la région sont surchargés. La règle générale est que les heures de cours et le volume direct de travail des étudiants (cours, séminaires, etc.) dépassent vingt-cinq ou même trente heures par semaine.¹¹ Dans ces conditions, il est presque impossible de s'engager dans des études et des recherches indépendantes. Ces circonstances sont nées surtout à la suite des étranges règles gouvernant le financement de l'enseignement supérieur (plus d'heures de cours - plus d'argent par membre de la faculté ; sans rapport avec le nombre d'étudiants inscrits et de réussites) ; ces circonstances devraient cependant être prises très au sérieux et éliminées dans l'approche envisagée des objectifs de Bologne.

Il devient ainsi évident que le problème n'est pas seulement la durée des programmes d'enseignement universitaires présents (cinq années en moyenne), mais aussi le volume hebdomadaire de travail des étudiants. De ce fait, les programmes d'enseignement universitaires présents devraient être suffisamment réduits. Il ne fait pas de doute qu'il y a beaucoup de ballaste qui pourrait être éliminé sans causer de dommages du point de vue universitaire. Etant donné que le contenu est réduit et que des changements parallèles sont opérés dans la méthodologie de l'enseignement et des études, la qualité universitaire ne pourra que s'améliorer.

En ce moment, on pourrait se demander : pourquoi 3+2 (ou 4+1) ? Pourquoi une structure à deux tiers ? Il ne devrait pas être oublié que l'enseignement supérieur a connu des changements fondamentaux ces trente dernières années. Premièrement, il n'est plus élitiste. Il est devenu un phénomène de masse. Dans la plupart des pays développés, le pourcentage de jeunes qui fréquentent des institutions d'enseignement supérieur est de 50 pourcent ou supérieur. Ces circonstances objectives qui ont conduit à une demande d'admission largement supérieure, ont aussi demandé une efficacité accrue du système d'enseignement supérieur. Dans ce cas, les institutions d'enseignement supérieur sont obligées de résoudre un problème qu'elles ont ignoré alors qu'elles s'adressaient à une élite : celui de la réduction du

¹⁰ Voir par exemple le rapport "Towards Shared Descriptors for Bachelors and Masters"; *in*, <http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna_seminars/index.htm>.

¹¹ Voir les études produites par les universités sélectionnées pour la conférence organisée par l'UNESCO-CEPES/l'Association Européenne de l'Université (EUA) sur « La dimension externe du Processus de Bologne: l'enseignement supérieur dans l'Europe du Sud-Est et l'Espace européen de l'enseignement supérieur dans un monde global » tenue à Bucarest, Roumanie, du 6 au 8 mars 2003. Etant donné que soixante points de crédit représente une année d'étude conformément à l'ECTS, les programmes d'enseignement chargés de trente heures de cours par semaine ou plus produiraient un étrange effet universitaire qui pourrait être suggestivement appelé inflation de crédits.

pourcentage d'abandons.

Plus au fait, comme les universités ont perdu leur caractère élitiste, la nature démocratique de la société environnante est devenue de plus en plus prononcée. Un problème important de n'importe quelle institution d'enseignement supérieur dans les « sociétés ouvertes » est de nos jours la façon dont est résolue la question du recrutement des étudiants ayant des besoins spéciaux et des étudiants provenant de groupes marginaux et de minorités ethniques.

L'enseignement supérieur en arrive de plus en plus à une situation où il doit répondre à différentes demandes liées aux facteurs décisifs de la réussite ou de l'échec. Les sociétés modernes sont des sociétés mobiles dans bien des aspects. L'éducation est un facteur de plus en plus important dans la facilitation de la mobilité sociale verticale. Les hommes changent de domicile et de travail, ils désirent étudier, etc. les structures d'enseignement supérieur peuvent aider ou empêcher ces processus – raison fondamentale pour laquelle il est nécessaire de reconstruire ces structures et de trouver de nouvelles solutions aux problèmes – pas seulement au niveau national, mais aussi au niveau international.

Comme réponse à ces questions, l'idée de voies flexibles a été soulevée : des qualifications générales doivent être suivies de qualifications spécialisées ; la formation permanente peut être un principe précieux pour l'enseignement supérieur aussi. Les anciens programmes rigides d'enseignement ont rencontré des problèmes. Les systèmes sont maintenant de plus en plus ouverts et offrent de plus en plus de place aux disciplines électives et optionnelles. Les transferts d'un programme de cours à un autre sont requis et le système des crédits – y compris des transferts de crédits et des crédits cumulatifs – a représenté une réponse naturelle à tous ces défis. Ces processus se déroulent actuellement à l'échelle mondiale. Nous devons analyser nos propres positions et nous préparer à agir.

EN GUISE DE CONCLUSION

Cette étude touche seulement quelques unes des questions importantes. Il y en a beaucoup d'autres ; la liste est longue. A la place d'une conclusion systémique, nous aborderons deux autres questions concrètes qui dépassent la sphère de l'université.

La première question est celle du modèle binaire de l'enseignement supérieur : études universitaires et non-universitaires (polytechniques, collèges, etc.). En fait, la question ne représente plus un dilemme : les études non-universitaires ont fini par trouver leur place sous le soleil. De nombreux arguments viennent à soutenir leur développement continu. Cependant, l'existence d'un secteur non-universitaire et sa relation au secteur universitaire soulèvent des questions qui sont très importantes pour le processus de modernisation des programmes d'enseignement. Parfois, le secteur non-universitaire est étroitement lié aux universités. Est-il légitime, du point de vue académique, de partager certains enseignants ? Est-il légitime d'offrir le même type d'enseignement ? Peut-on être d'accord avec le fait que la différenciation est plus ou moins une question de qualité universitaire ? Et que-ce qui se passe pour les transferts d'étudiants d'un secteur à l'autre ? Sont-ils permis et dans quelles conditions ? Même si il serait pratiquement impossible de répondre à toutes ces questions en ce moment, elles devraient faire partie d'un futur agenda.

L'autre question qui reste est la relation entre l'enseignement supérieur et les secteurs de l'éducation primaire et secondaire. Actuellement, il y a beaucoup de problèmes dans la région en ce qui concerne l'enseignement obligatoire et secondaire supérieur. Des actions devraient être prises pour améliorer l'enseignement et les études dans les institutions d'enseignement primaire et secondaire et surtout pour améliorer la préparation des futurs étudiants de l'enseignement supérieur. Dans une situation donnée, les universités se plaignent parfois de devoir remplir les lacunes laissées par les niveaux inférieurs d'éducation. Il est

nécessaire d'insister sur le fait qu'une université ne devrait pas être le lieu où l'on corrige les déficiences de l'éducation secondaire et primaire reçue par l'étudiant de première année. Il serait bien d'offrir des cours préparatoires aux étudiants insuffisamment préparés des universités ; cependant, l'université ne devrait pas surcharger son programme d'enseignement présent avec les objectifs non-réalisés de l'enseignement secondaire de niveau supérieur.

Et enfin, il est nécessaire d'admonester toutes les universités de la région concernant le besoin de s'engager sérieusement dans la formation des enseignants, de l'inclure parmi les autres disciplines universitaires et de lui donner le statut existant de par la loi dans d'autres pays européens (voir, par exemple, Green Paper on Teachers Education..., 2000). Les universités ne devraient pas pallier aux lacunes laissées par les niveaux inférieurs de l'éducation, mais doivent relier la production du savoir et sa dissémination. Mais cette question sera abordée dans un prochain article.

REFERENCES

Le Traité d'Amsterdam. 1999 <<http://www.europa.eu.int/>>.

La Déclaration de Bologne. Rome: S.E.P.S., 1999 <<http://www.bologna-berlin2003.de>>.

Green Paper on Teacher Education in Europe. Umeå: Université d'Umeå, 2000 <<http://ntee.umu.se/publications/greenpaper.html>>.

"Higher Education Act", 1993, Article 21, in, P. Zgaga, éd. *Development of Higher Education in Slovenia*. Ljubljana: Ministère de l'Éducation et des Sports, 1998.

Magna Charta Universitatum, Bologne, 18 septembre 1988. Rome: S.E.P.S., 1991, p. 59.

"Odlocbi Ustavnega sodisca" [Décisions de la Cour Constitutionnelle], Uradni list Republike Slovenije [Moniteur Officiel de la République de Slovénie] 18 (1998).

Communiqué de Prague. 2001 <<http://www.bologna-berlin2003.de>>.

Towards Shared Descriptors for Bachelors and Masters. 2002 <http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna_seminars/index.htm>.

ZGAGA, P. (1997), "Autonomia, not Autarkeia", in, Klaus Dieter WOLFF, ed. *Autonomy and External Control: The University in Search of the Golden Mean. The Erfurt Declaration Towards the Responsible University of the Twenty-first Century: Erfurter Beiträge zur Hochschulforschung und Wissenschaftspolitik*. Vol. 2. Munich: Iudicum Verlag, 1997, p. 111-126.

La réforme institutionnelle et le processus de bologne: l'expérience de neuf universités de l'europe du sud-est

MIRCEA MICLEA

Se fondant sur neuf études de cas d'universités représentatives de l'Europe du Sud-Est, l'auteur présente quelques unes des erreurs commises et les succès enregistrés par ces universités dans leurs efforts d'adhésion aux directives du Processus de Bologne. Quelques unes de ces institutions ont fait plus de chemin que d'autres dans l'achèvement des objectifs du Processus. Toutes reconnaissent que ces objectifs leur offrent un tracé de réforme efficace.

PREMISES

Cet article est fondé sur deux prémisses:

- i.* L'opinion générale que la Déclaration de Bologne n'est pas seulement une déclaration politique, mais aussi un engagement ferme par rapport à un plan d'action ;
- ii.* qu'une série d'études de cas au sujet de l'implémentation de la Déclaration de Bologne sert de support aux conclusions de l'auteur, malgré la possibilité que ces mêmes études de cas puissent avoir été influencées par le point de vue de leurs rapporteurs.

Les informations enregistrées concernent les universités suivantes :

- l'Université de Tirana (Albanie);
- l'Université de Banja Luka (Bosnie-Herzégovine);
- l'Université de Split (Croatie);
- l'Université de Zagreb (Croatie);
- l'Université de Priština (Kosovo/UNMIK);
- l'Université de Monténégro (Monténégro);
- l'Université Cyril et Methodius de Skopje (Macédoine);
- l'Université de Novi Sad (Serbie)
- l'Université de Niš (Serbie).

Conformément à ce qui a précédemment été dit, le programme d'action formulé dans la Déclaration de Bologne est basé sur un but commun, clairement défini, un cadre temporel et une série d'objectifs spécifiques :

- un but commun, clairement défini: celui de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur afin d'améliorer l'accès aux emplois et la mobilité des citoyens, ainsi que d'accroître la concurrence internationale dans le domaine de l'enseignement supérieur européen ;
- un cadre temporel, appelant à la mise en place complète de l'Espace européen de l'enseignement supérieur avant 2010 ;
- une série d'objectifs spécifiques :

- l'adoption d'un cadre commun de diplômes lisibles et comparables, y compris un système à deux tiers et la mise en place du Supplément au diplôme ;
- des systèmes de crédits compatibles à l'ECTS, couvrant aussi les activités de formation continue ;
- une dimension européenne de l'assurance de la qualité, avec des critères et des méthodes comparables ;
- l'élimination des autres obstacles au libre mouvement des étudiants (y compris des stagiaires et des diplômés d'université) et des professeurs (ainsi que des chercheurs et des administrateurs de l'enseignement supérieur).

Les études de cas fournissant les données pour cette analyse portent sur les universités clé du Sud-Est de l'Europe, à la fois en ce qui concerne leur impact sur les systèmes nationaux d'enseignement supérieur en question et sur le nombre d'étudiants inscrits, les premiers bénéficiaires des réformes entreprises (Tableau 1).

Tableau 1. Nombre d'étudiants inscrits dans les universités qui ont fait l'objet des études de cas

| | | |
|--|------------------------------------|---|
| L'Université de Tirana (Albanie) | 13.000 étudiants | (1 pour cent de l'ensemble de la population du pays) |
| L'Université de Banja Luka (Bosnie-herzégovine) | 14.427 étudiants | |
| L'Université de Split (Croatie) | 16.000 étudiants | 36 pour cent de l'ensemble de la population d'étudiants de la Croatie |
| L'Université de Zagreb (Croatie) | 20.000 étudiants | |
| L'Université Cyril et Methodius de Skopje (Macédoine) | 36.000 étudiants | |
| L'Université de Monténégro (Monténégro) | 10.500 étudiants | |
| L'Université de Priština (Kosovo/UNMIK) | 19.060 étudiants | (15 facultés) |
| L'Université de Novi Sad (Serbie) | 36.266 étudiants | des 145.045 étudiants de la Serbie |
| L'Université de Niš (Serbie) | 26.000 étudiants | |
| Nombre total d'universités du Sud-Est de l'Europe faisant l'objet de l'étude : 9 | Nombre total d'étudiants inscrits: | 181.253 |

D'ailleurs, du fait de l'indépendance traditionnelle des universités de cette région du pays, les institutions étudiées se révèlent comme des hologrammes : on peut plus ou moins comprendre les principales caractéristiques de l'ensemble du système national d'enseignement supérieur en regardant à l'intérieur d'une seule université.

les descripteurs de l'implémentation du processus de Bologne

Etant donné les deux prémisses mentionnées ci-dessus, le point de départ de notre analyse était d'étudier les informations fournies par les différents rapports d'études de cas (deuxième prémisses) filtrée à travers la Déclaration de Bologne (première prémisses). Ce

premier résultat était une classification en quatre tableaux des informations les plus pertinentes, selon les principaux objectifs du Processus de Bologne (voir Tableaux 2-5).

Tableau 2. Le cadre commun des diplômes plus lisibles et plus facilement comparables, de la structure à deux tiers des diplômes et du Supplément au diplôme

| L'Université de Tirana (Albanie) | L'Université de Banja Luka (Bosnie Herzégovine) | L'Université de Split (Croatie) | L'Université de Zagreb (Croatie) | L'Université de Priština (Kosovo/ UNMIK) | L'Université de Monténégro (Serbie et Monténégro) | L'Université Cyril et Methodius de Skopje (République de Macédoine) | L'Université de Novi Sad (Serbie et Monténégro) | L'Université de Niš (Serbie et Monténégro) |
|--|--|---|--|--|---|--|--|--|
| <p>Système actuel: - 4(5) années pour le diplôme + 5 années de doctorat commencement officiel du Processus de Bologne - Octobre 2001 (le Ministre de l'Education a disposé le commencement des préparatifs pour le Processus de Bologne) - Système adopté: 3(licence)+2(mastère)+5(doctorat) pour la formation des enseignants: 3+1+2(mastère)+5(doctorat) dans la phase pilote dans plusieurs facultés -Date limite: 2003 - Transformation des programmes d'enseignement les programmes</p> | <p>Lettre d'intention pour signer finalement la Déclaration de Bologne à Berlin, en 2003 -Elaboration du Plan de développement institutionnel (2000-2010) en accord avec la Déclaration de Bologne. Une fois passée la nouvelle législation, il semble aisé d'implémenter le vrai défi de Bologne: Les programmes de doctorat (des cours seront introduits). Transformation des programmes d'enseignement Les étapes initiales vers: les diplômes conjoints l'analyse du volume de travail par étudiant (28-30 cours/semaine) Date limite: 2004- programmes d'enseignement au niveau européen. Les "il devrait" et "il faut"</p> | <p>le Processus de Bologne à ses débuts un projet de loi sur la recherche scientifique et l'enseignement supérieur Transformation des programmes d'enseignement -pas de document de politiques tenant à la réforme des programmes d'enseignement résistance des employés -volume important de travail pour l'étudiant: 28-35 cours/semaine -sentiments d'appréhension et d'incertitude - la réforme des programmes d'enseignement devrait devenir une priorité.</p> | <p>présence de titres universitaires exotiques Système actuel: 4-6 années (Diplôme)+3 (4) Mastère+4 années -un projet de nouvelle loi sur l'enseigne ment supérieur (doit être adopté en 2003) les diplômes de Bologne devraient être introduits Date limite: Octobre 2003</p> | <p>-rôle essentiel des acteurs internationaux clés élaboration de la Loi sur l'enseignement supérieur de Kosovo Statuts de l'Université Juin 2000: -Modèle de réforme des facultés à l'Université de Priština, sur la base de la Déclaration de Bologne -l'ensemble des dispositions de Bologne adoptées (2001-2002)</p> | <p>-en 2002, le Sénat a adopté un document de politiques: -le nouveau cadre juridique de l'enseignement supérieur au Monténégro -Transformation des programmes d'enseignement une "mission impossible" pour le moment; -des résultats plutôt modestes, si il y en a -pas de cadres temporels pour les réformes ; -les dirigeants sont des "joueurs solitaires" le Gouvernement a décidé de ne pas s'impliquer; -la réforme des programmes d'enseignement a été mise de côté alors que l'élaboration de la</p> | <p>-Système actuel: 4(6) années pour le Diplôme -Les nouvelles tendances (Bologne) arrivent (les techniciens dentaires qualifiés/ -Infirmières : 3+2) -doctorat- pas encore organisé dans l'esprit de Bologne; -les mentors surchargent les candidats - Transformation des programmes d'enseignement: -en cours -besoin de développer des études en anglais le Supplément au diplôme</p> | <p>-Système actuel: 4(6) années pour un diplôme -Nouvelle Loi sur l'enseignement supérieur (Mai, 2002) élaborer une nouvelle Loi sur l'enseignement supérieur basée sur la Déclaration de Bologne -Transformation des programmes d'enseignement: dans les étapes initiales; -pas de cours universitaires interdisciplinaires -90 pour cent des cours sont obligatoires -les départements et les facultés sont encouragés à réformer et à moderniser leur programmes d'études, il s'agit encore d'une suggestion et non</p> | <p>Système actuel: 4(6) années pour un diplôme Transformation des programmes d'enseignement: -réduire le contenu de l'enseignement jusqu'à 30 pour cent; -il n'existent pas encore de cours optionnels ; -pas de cours librement choisis; -manière traditionnelle d'enseignement; -le Supplément au diplôme n'est pas encore utilisé, même si il est vu comme un instrument essentiel pour faciliter la lisibilité et la compatibilité -Date limite:</p> |

d'enseignement actuels ne sont pas attractifs ou adéquats au marché du travail en Albanie et dans l'Union Européenne discussions sur la restructuration des programmes d'enseignement -Supplément au diplôme utilisé depuis 2001

nouvelle législation a eu préséance; résistance importante du personnel universitaire ; licence dans les nouveaux cours universitaires (Faculté de Philosophie).

adopté initiation aux études interdisciplinaires postuniversitaires.

d'une obligation (le Statut de l'Université de Novi Sad)

l'année universitaire 2004-2005, pour implémenter les diplômes 3+2 ou 4+1 -élaboration d'un questionnaire, visant à mesurer la volonté des enseignants à changer ; -la formation continue n'existe pas

Tableau 3. Adoption du Système européen de transfert des crédits (ECTS)

| L'Université de Tirana (Albanie) | L'Université de Banja Luka (Bosnie Herzégovine) | L'Université de Split (Croatie) | L'Université de Zagreb (Croatie) | L'Université de Priština (Kosovo/ UNMIK) | L'Université de Monténégro (Serbie et Monténégro) | L'Université de Skopje (Macédoine) | L'Université de Novi Sad (Serbie et Monténégro) | L'Université de Niš (Serbie et Monténégro) |
|--|--|--|---|---|--|---|---|--|
| -l'ECTS adopté (2002); optionnel après l'adaptation du nouveau système de diplômes ne seront pas en forme finale (2003); -paquet d'informations distribué aux facultés, en anglais et en albanais; | -l'ECTS n'est pas utilisé; les "il devrait" et "il faut" | -prévoit d'engager un coordonnateur ECTS prévoit de créer un comité pour les relations internationales et Délais: a) l'ECTS doit être introduit pour les études doctorales à partir de 2004-2005 b) l'ECTS doit être | -l'ECTS partiellement utilisé dans 2/3 des facultés de l'Université ; le transfert des crédits à l'intérieur de l'Université n'est pas possible à cause des programmes rigides d'études et de l'entité juridique de | -l'ECTS introduit à commencer avec l'année universitaire 2001-2002. | -il est prévu d'introduire l'ECTS à partir de la prochaine année universitaire pas de délais prévus réforme: une série de tentatives plutôt qu'un processus. | -l'introduction de l'ECTS commencée les "il devrait" et "il faut" en novembre 2001 le Sénat a approuvé le Code de réglementation pour des bases uniformes du système de crédits -Date limite: L'ECTS doit être entièrement mis en place au cours de l'année universitaire | -l'ECTS n'est pas utilisé | l'ECTS n'est pas utilisé, mais il est prévu de l'introduire à partir de l'année universitaire 2004-2005 vu comme un outil de réduction de la dimension des cours « crédits négatifs » (= la différence entre le nombre |

M. MICLEA

LA REFORME INSTITUTIONELLE

le travail n'est pas fini car les programmes d'enseignement et les libellés de cours seront revus périodiquement; modèle: les universités italiennes (environ 5.000 étudiants albanais poursuivent leurs études en Italie) les "il devrait" et "il faut".

introduit pour les études universitaires et les programmes de mastère à partir des années universitaires 2005-2006; -l'ECTS déjà introduit dans un programme de diplômes conjoints de mastère (avec des universités roumaines et italiennes).

chacune des facultés qui forment l'Université

2004-2005.

total de crédits et le nombre de crédits réalisés).

Tableau 4. Assurance de la qualité dans les universités des études de cas

| L'Université de Tirana (Albanie) | L'Université de Banja Luka (Bosnie-Herzégovine) | L'Université de Split (Croatie) | L'Université de Zagreb (Croatie) | L'Université de Priština (Kosovo/Serbie) | L'Université de Monténégro (Monténégro) | L'Université de Skopje (Macédoine) | L'Université de Novi Sad (Serbie) | L'Université de Niš (Serbie) |
|---|---|--|---|---|---|--|--|---|
| -Centre national d'accréditation (1998); -chaque faculté a proposé des lignes de conduite pour l'évaluation interne; -coopération avec l'Université Ouverte de Londres. | - Mécanismes d'assurance de la qualité dans quatre facultés pilotes, qu'il est prévu d'étendre à partir de l'année universitaire 2004-2005 analyse du volume de travail des étudiants. | - il n'existe pas de mécanismes spéciaux pour l'assurance de la qualité, mais on s'attend à ce qu'ils soient introduits conformément à la nouvelle Loi sur l'enseignement supérieur; -une seule faculté dans laquelle les étudiants sont impliqués dans le contrôle de la qualité (la Faculté de Médecine). | -Auto-évaluation conduite en 1999; Les universités devraient avoir des mécanismes d'assurance de la qualité mis en place. | - des mécanismes spéciaux d'assurance de la qualité ne sont pas mentionnés dans le rapport. | -l'accréditation n'est pas relevante puisqu'il n'y a qu'une seule université au Monténégro -le Bureau d'accréditation commune pour les pays de la région se trouve encore en phase de projet: -l'auto-évaluation et l'évaluation externe seront conçues via un projet TEMPUS. | -étape de début de la conception des mécanismes d'assurance de la qualité. | -pas de mesures spéciales rapportées dans le cadre de la Déclaration de Bologne. | -pas de mesures spéciales rapportées dans le cadre de la Déclaration de Bologne -puissante tendance à introduire des mécanismes d'assurance de la qualité. |

Tableau 5. Mobilité dans les universités des études de cas

| L'Université de Tirana (Albanie) | L'Université de Banja Luka (Bosnie Herzégovine) | L'Université de Split (Croatie) | L'Université de Zagreb (Croatie) | L'Université de Priština (Kosovo/ UNMIK) | L'Université de Monténégro (Serbie et Monténégro) | L'Université de Skopje (République de Macédoine) | L'Université de Novi Sad (Serbie et Monténégro) | L'Université de Niš (Serbie et Monténégro) |
|--|---|--|---|--|---|--|---|--|
| -5.000 étudiants albanais poursuivent leurs études en Italie; -difficultés concernant les procédures d'obtention des visas (pour les étudiants qui rentrent et qui sortent). | -étapes initiales pour les diplômés conjoints. | -mobilité horizontale – inhabituelle -principal problème: il n'existe pas de cours d'anglais au niveau universitaire -le diplôme conjoint de mastère de L'Université de Valachie et de | - mobilité horizontale très réduite -mobilité des enseignants sous-développée. | -l'EUA et les acteurs clé internationaux - -fonds substantiels pour les visites à l'étranger; -plus d'un tiers de l'activité du bureau du Recteur est concentré sur la coopération internationale -32 accords | -pas d'étudiants internationaux | -70 accords interuniversitaires ; - programme spécial pour attirer les étudiants; -un fond spécial pour encourager la participation des étudiants étrangers aux études en Macédoine. | -écoles d'été, le premier pas vers l'internationalisation | - dimension européenne encore à ses débuts; -pas de mention spéciale à la Déclaration de Bologne. |

M. MICLEA

LA REFORME INSTITUTIONELLE

Molisse) (2003)
-diplôme conjoint
de doctorat dans
la physiologie
environnementale
(avec l'Université
de Trondheim).

bilatéraux
-système
d'enseignement
duel
-la plus grande
école d'été de
l'Europe (2002).

QUE POUVONS-NOUS RETENIR?

Il suffit même d'un simple examen des informations et données des tableaux 2-5 pour déduire que les universités de la région ont pleinement conscience de l'importance de la Déclaration de Bologne, des opportunités qu'elle offre et des défis qu'elle pose. La Déclaration a produit toute une série de réactions émotionnelles allant de l'enthousiasme à l'appréhension et à la peur. Cependant, une réflexion sérieuse sur la mission et le fonctionnement de l'enseignement supérieur est de loin l'une des plus importantes réponses tirée des universités de la région. Suivant la signature de la Déclaration de Bologne, les discussions sur la réforme des programmes d'enseignement, l'ECTS, l'assurance de la qualité et la structure à deux tiers des diplômes sont devenues monnaie courante dans la vie universitaire du Sud-Est de l'Europe.

Au-delà du spécifique, du contextuel et même des réactions idiosyncrasiques des universités en question, on peut identifier plusieurs traits communs qui permettent de tirer des leçons plus générales et plus utiles. La Déclaration de Bologne représente non seulement un engagement politique de la part des gouvernements des pays signataires, mais en même temps une immense opportunité pour les universités de jouer un rôle essentiel dans la restructuration de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Avant d'influencer les systèmes d'enseignement supérieur, l'esprit de Bologne doit d'abord être accepté au niveau institutionnel. C'est la claire responsabilité des universités elles-mêmes que de réformer les aspects internes de la vie universitaire susceptible de promouvoir l'implémentation de la Déclaration. Sur la base des études de cas ci-dessus mentionnées, notre analyse tente d'identifier les plus importantes actions devant être entreprises par les universités du Sud-Est de l'Europe pour implanter la Déclaration de Bologne à leurs programmes d'enseignement.

Analyse du volume de travail par étudiant et la diminution substantielle du nombre de cours par semaine.

Dans la plupart des universités faisant l'objet de l'étude, le programme d'études nécessite en moyenne vingt-huit jusqu'à trente-deux cours par semaine, un volume beaucoup trop grand comparé aux dispositions actuelles pour les universités de l'Europe de l'Ouest et celles américaines.

D'une part, un tel volume de travail laisse peu de « place » aux études actives des étudiants. Ils deviennent les réceptacles passifs des informations, au lieu de constructeurs actifs du savoir. D'autre part, plus le nombre de cours choisis est grand, moins de crédits peut-on allouer à une discipline. Selon la logique de l'ECTS, un nombre total de trente crédits par semestre demande un travail important de la part de l'étudiant; ainsi, une discipline difficile sera dévaluée en lui assignant un nombre réduit de crédits tout simplement parce que le même nombre, par exemple trente crédits par semestre, doit être distribué parmi un grand nombre de disciplines.

La plupart des universités qui font l'objet de la présente analyse ont clairement exprimé leur déception vis-à-vis des programmes d'étude actuels, qu'elles trouvent peu attractifs et inadéquats pour le marché du travail local et européen (ex. l'Université de Tirana, l'Université de Novi Sad, et l'Université de Montenegro). La réduction du contenu de jusqu'à 30 pourcent est devenu, par exemple, un objectif important de l'Université de Niš. Pour résumer, réduire le contenu de l'enseignement et le nombre de classes non seulement encourage l'étude active et rend le programme d'étude plus attractif pour l'étudiant, mais facilite aussi le processus d'introduction du système à deux tiers.

Revoir les styles d'enseignement et les pourcentages des différentes sortes de cours (cours obligatoires versus cours optionnels versus cours librement choisis)

Nombre d'universités dans le domaine qui nous intéresse reconnaissent que les méthodes d'enseignement employées et les méthodes à travers lesquelles les professeurs évaluent les étudiants sont sérieusement dépassées. Les deux problèmes sont liés à la réduction des difficultés dans l'introduction des diplômes de licence et de mastère. Pour qu'un diplôme de licence soit pertinent pour le marché du travail, il faudrait un étudiant actif, un citoyen actif, qui est familiarisé avec les besoins de l'analyse critique. Mais un tel étudiant peut seulement être préparé par des méthodes interactives, orientées vers le problème. Autrement dit, la mise à jour des méthodes d'enseignement constituerait un antidote puissant contre l'anxiété et l'inquiétude exprimées par les étudiants munis d'un diplôme de licence, qui disent qu'ils sont moins bien préparé pour la concurrence sur le marché du travail que les étudiants traditionnels après quatre ou cinq années de formation. La réforme du système d'enseignement est ainsi une condition importante pour le succès de l'introduction des niveaux universitaires et post-universitaires (3+2), suivant le système de la Déclaration de Bologne. S'en tenir au système d'enseignement traditionnel est incompatible avec l'introduction des deux niveaux de diplômes, la licence et le mastère.

De plus, le développement de l'enseignement à distance suppose des méthodes spéciales d'élaboration et de présentation des cours, qui ne peuvent être trouvées dans la pédagogie traditionnelle. Ainsi, une interface de cours amicale présentée sur un site Internet, l'existence d'une interaction Internet rapide entre l'utilisateur et la personne qui a proposé le cours, la segmentation du cours en modules adaptés à l'enseignement à distance, l'existence de méthodes dynamiques d'auto-évaluation à travers le processus d'enseignement etc, sont quelques-unes des caractéristiques de base des cours Internet. Il est besoin d'une bonne mise à jour du savoir et des instruments de construction des cours pour assurer la qualité de l'enseignement à distance. Finalement, le développement de l'enseignement à distance augmentera la division du travail à l'intérieur des universités. Certaines personnes fourniront le contenu de l'enseignement, alors que d'autres les interfaces amicales ; d'autres encore marchanderont les cours d'enseignement à distance ; et finalement, d'autres poursuivront des recherches avancées. Il est difficile de croire qu'une même personne sera capable de faire tout à la fois.

D'un autre côté, plusieurs universités ont rapporté un déséquilibre dans leurs programmes entre le nombre de cours obligatoires et ceux optionnels ou pouvant être librement choisis. Dans certains cas il n'existe pas de cours optionnels ou pouvant être librement choisis (ex. l'Université de Niš), ou la proportion de cours obligatoires va jusqu'à 90 pourcent (l'Université de Novi Sad). Une telle rigidité signifie que la mobilité horizontale des étudiants, qui est déjà compliquée du fait que bien des universités de la région sont de faibles associations de facultés juridiquement indépendantes, est quasiment inexistante (voir l'Université de Monténégro, l'Université de Split, l'Université de Zagreb, l'Université de Novi Sad et l'Université de Niš). Les étudiants doivent faire avec ce qu'ils ont et disposent de peu de liberté à établir leurs propres moyens d'étude.

On peut conclure que le fait de maintenir le style traditionnel d'enseignement constitue un danger important pour la pertinence sur le marché du travail des diplômes conférés par les universités. La disproportion entre les cours obligatoires, d'une part, et les cours optionnels et ceux qui peuvent être choisis librement, d'autre part, empêche le développement des étudiants actifs et constitue un danger pour la mobilité des étudiants, surtout celle horizontale. Les ministères et les gouvernements ne peuvent imposer légalement ni la mise à jour des méthodes d'enseignement, ni l'optimisation de l'organisation des

proportions de différentes sortes de cours, ni les deux à la fois. Mais les deux peuvent être implémentées par des actions fermes et responsables venant de l'intérieur des universités en question.

Le développement de cours enseignés dans une langue étrangère – surtout l'anglais

L'un des obstacles fréquemment mentionnés, que rencontrent les étudiants et le personnel en ce qui concerne la mobilité est la faible maîtrise des langues étrangères, surtout de l'anglais. Les cours universitaires et post-universitaires enseignés en anglais ou dans une autre langue étrangère de circulation internationale sont quasi inexistantes (ex. à l'Université de Split). A ce sujet, les universités du Sud-Est de l'Europe pourraient apprendre des universités de l'Ouest où, lors de la dernière décennie, le nombre de programmes enseignés en anglais a beaucoup augmenté. Ainsi, au cours de la dernière décennie, les universités des Pays Bas ont lancé 500 programmes enseignés en anglais. Les chiffres sont 300 en Finlande ; 150 en Allemagne et 80 en France (Feder, 2001). Les programmes universitaires en anglais semblent être une condition importante pour jouer le jeu du drainage de cerveaux, ou, tout au moins pour réduire la fuite de cerveaux (Waechter, 2001).

La mise en place de programmes de cours en anglais non seulement améliore la concurrence des étudiants nationaux sur le marché du travail européen et international, mais constitue aussi un argument puissant en faveur de l'accroissement du nombre des étudiants à venir. Là encore, la promotion des programmes de cours en langues étrangères (particulièrement l'anglais) est exclusivement la prérogative et la responsabilité de chaque université. Elle ne peut être déléguée au niveau de la prise de décision du système d'enseignement supérieur dans son ensemble. La poursuite systématique de cette voie par une institution d'enseignement supérieur peut avoir un immense impact sur la mobilité du personnel et des étudiants – l'un des principaux objectifs exprimés par la Déclaration de Bologne.

Introduction aux mécanismes d'assurance de la qualité

Comme on peut voir au Tableau 3, la plupart des universités de la région se trouvent au tout début en ce qui concerne le développement des mécanismes d'assurance de la qualité. Deux aspects de ce processus méritent une attention particulière :

- i. en plus de l'importante action d'établissement d'agences nationales d'accréditation, l'assurance de la qualité est une question bien liée au niveau institutionnel d'un système donné d'enseignement supérieur. Comme exemples de bonnes pratiques, on peut citer l'Université de Tirana, où chaque faculté a préparé un guide d'évaluation interne, l'introduction de mécanismes d'assurance de la qualité dans cinq facultés pilotes à l'Université de Banja Luka et la participation des étudiants dans l'évaluation de l'enseignement (l'Université de Split). Sans une préoccupation constante pour l'assurance de la qualité, il est impossible d'accéder à une culture de la qualité à l'intérieur d'une université. Sans un puissant engagement de l'institution et de la communauté universitaire à promouvoir et évaluer la qualité dans tous les aspects de leur activité, ni les initiatives législatives, ni les mécanismes d'évaluation externe ne peuvent donner naissance à la culture institutionnelle demandée. Si la communauté universitaire réalisera que le principal but de l'évaluation est d'améliorer l'aspect évalué (évaluation formative) et non de sanctionner ou de

mettre en place des classements (évaluation informative), sa résistance au changement, soulignée dans maints rapports, diminuera certainement.

- ii. Le second aspect considéré d'un intérêt particulier est la proposition faite par le Professeur D. Jovanović (2003) de l'Université de Monténégro de mettre en place un Bureau d'accréditation commune pour tous les pays de la région. Bien que cette question ait été discutée par les dirigeants universitaires et politiques, un Bureau d'accréditation commune se trouve toujours en phase de projet.

L'auteur recommande vivement de soutenir cette proposition et avance plusieurs arguments :

- i. Les pays de la région ont beaucoup de choses en commun (ex. la structure institutionnelle, la tradition universitaire, la culture, une coopération de longue durée dans divers domaines, etc.) ;
- ii. Un Bureau d'accréditation commune dressera des standards communs pour toutes les universités, promouvant ainsi la mobilité du personnel et des étudiants et l'introduction de diplômes conjoints ;
- iii. Le marché régional du travail offre plus d'opportunités et semble plus attractif que celui local (national). Le Bureau d'accréditation commune pourrait réduire la bureaucratie et augmenter la mobilité de la force de travail.

Dans l'ensemble, les niveaux institutionnel et régional sont les plus pertinents pour l'assurance de la qualité dans les universités appartenant à la région qui fait l'objet de l'investigation.

La réforme de la gestion et de la gouvernance de l'enseignement supérieur – mise en place de délais précis pour la réforme

Le progrès dans l'implémentation de la Déclaration de Bologne semble étroitement lié à l'engagement des universités dans la gestion stratégique. Presque partout, les documents sur le développement stratégique ont servi de balises à l'implémentation de la Déclaration. Pour donner quelques exemples, l'Université de Banja Luka a élaboré un Plan de développement institutionnel (2000-2010) compatible avec la Déclaration de Bologne. L'Université de Priština a publié Le modèle de réforme des facultés à l'Université de Priština sur la base de la Déclaration de Bologne (juin, 2000). Le Sénat de l'Université de Monténégro a adopté un document politique, Le nouveau cadre juridique de l'enseignement supérieur au Monténégro (2002). L'Université de Novi Sad a changé le Statut de L'Université de Novi Sad (2002) pour se conformer à la nouvelle Loi sur l'enseignement supérieur en Serbie. Finalement, les universités croates sont profondément impliquées dans la préparation du projet de Loi sur la recherche scientifique et l'enseignement supérieur.

Cette puissante tendance en faveur d'une gestion stratégique et proactif conduit à des conditions plus favorables à l'implémentation de la Déclaration que le gestion réactif, axé sur les problèmes quotidiens et la crise de la gestion. D'un autre côté, dans de nombreuses universités de l'ancienne Yougoslavie, l'organisation institutionnelle traditionnelle en tant que faibles associations d'entités juridiquement indépendantes est toujours en place. Cette dispersion des universités dans de nombreuses entités et endroits crée des difficultés supplémentaires pour le processus de réforme et devrait être modifiée dans le futur envisageable. Sinon, la réforme des programmes d'enseignement continuera d'être, comme bien le note D. Jovanović (2003) « ...une mission impossible pour le moment » et les dirigeants des universités seront vu comme des « des joueurs solitaires plutôt que les agents

du changement ».

Une autre leçon importante à tirer des études de cas et qui évoque des aspects du gestion stratégique, concerne l'importance de l'existence de délais précis pour le processus de réforme. Les universités les plus avancées dans l'implémentation de la Déclaration de Bologne ont des limites temporelles plus précises que celles qui sont moins avancées. Pour citer encore l'étude de cas de l'Université de Monténégro (Jovanović, 2003), le « processus de réforme dure depuis longtemps maintenant. Cependant, il a connu tellement d'arrêts, qu'il ne peut pas être appelé un processus, mais plutôt une série de tentatives..., si on n'assigne pas de délais de mise en œuvre, les choses prendront certainement trop de temps ».

Introduction des diplômes doubles : la législation et le marché du travail remis en cause

L'image illustrant l'introduction des diplômes mentionnés par la Déclaration de Bologne (3 licence + 2 mastère + 3 doctorat) dans les universités de la région est très hétérogène. Résumant les données du Tableau 2, on peut mentionner que :

- L'Université de Tirana a introduit une variante des diplômes de Bologne, dans une phase pilote, dans plusieurs facultés :
 - 3 licence + 2 mastère + 5 doctorat pour les sciences;
 - 3+1 (pour la formation des enseignants) +2 mastère + 5 doctorat pour les sciences pédagogiques.
- L'Université de Banja Luka a gardé son système traditionnel, mais considère qu'une fois la nouvelle législation passée, la structure à deux tiers sera facile à mettre en place.
- Les Universités croates de Split et Zagreb ont nourri de grands espoirs concernant la nouvelle Loi sur la recherche scientifique et l'enseignement supérieur, qui doit être adoptée en 2003 et trouvent que les délais pour l'introduction du système 3+2+3 en octobre 2003 sont réalistes.
- L'Université de Monténégro a ouvert un Programme de diplôme de licence pour les cours universitaires nouvellement mis en place dans la Faculté de Philosophie.
- L'Université Cyril et Methodius de Skopje s'en tient toujours au système traditionnel, mais la mise en place de la structure à deux tiers a commencé pour les techniciens dentaires et les infirmiers qualifiés.
- L'Université de Novi Sad maintient toujours le cycle traditionnel de quatre à six années pour un diplôme, mais encourage les départements et les facultés à moderniser leur programme.
- L'Université de Niš continue à maintenir le système traditionnel de quatre à six années par cycle pour un diplôme, mais insiste sur le fait que l'année universitaire 2004-2005 sera l'année de la mise en place du système de diplômes 3+2 ou 4+1.
- L'Université de Priština est la seule université de la région dans laquelle les dispositions de Bologne ont été complètement adoptées, à partir de l'année universitaire 2001-2002.

La plupart des universités de l'Europe du Sud-Est se trouvent au début de l'introduction de systèmes de cours et de crédits au niveau du doctorat, où les candidats sont traditionnellement guidés par leurs directeurs de thèse sans devoir prendre des cours ou participer à des séminaires de recherche.

A part ces descriptions, il reste quelques autres points à relever.

Premièrement, les dispositions légales sur l'introduction des deux cycles principaux sont sans aucun doute très importantes. Comme il a déjà été dit ci-dessus, les universités nourrissent de grands espoirs sur la réforme législative. Toutefois, l'importance des innovations législatives ne doit pas être exagérée. Du fait qu'on ait mis l'accent sur l'élaboration de la nouvelle législation, la réforme des programmes a souvent été laissée de côté. Par conséquent, il est nécessaire d'éviter le danger des changements de façade, par ex. actualiser la législation, mais ajourner la réforme des programmes.

Si un gouvernement voulait faciliter l'implémentation de la structure à deux tiers, il peut le faire en jouant un rôle essentiel sur le marché du travail et en mettant à jour sa législation du travail. L'Etat peut être l'employeur le plus important. Si des actions claires et des réformes législatives étaient entreprises afin de faciliter l'embauche des jeunes munis d'un diplôme de licence, alors la résistance ou l'appréhension du personnel universitaire diminuerait de manière substantielle et la volonté des étudiants et d'autres décideurs de soutenir la Déclaration de Bologne augmentera radicalement.

Trouver des moyens plus aisés de promouvoir les changements

L'une des leçons qui valent être tirées des études de cas en questions concerne la capacité de trouver les meilleurs moyens ou les moyens les plus faciles pour promouvoir l'implémentation des dispositions de la Déclaration de Bologne (en dépit de la résistance des membres du personnel, du manque de législation adéquate, etc.).

Un effort a été fait pour identifier ces moyens parmi les pratiques de certaines universités afin de les recommander aux autres universités, comme il suit :

- le lancement de nouveaux programmes ;
- l'introduction des diplômes conjoints ;
- l'organisation d'écoles d'été ;
- l'exploitation des opportunités offertes par les programmes européens.

Le lancement de nouveaux programmes

Les expériences de l'Université de Monténégro et de l'Université Cyril et Methodius de Skopje montrent qu'il est parfois plus facile d'introduire des changements en commençant de zéro que d'essayer de construire sur une fondation préexistante. L'Université Cyril et Methodius de Skopje a commencé à introduire les diplômes doubles et l'ECTS en lançant de nouveaux programmes (pour les techniciens dentaires et les infirmiers qualifiés). De même, à l'Université de Monténégro, il a été plus facile d'introduire l'ECTS et le diplôme de licence en lançant deux nouveaux programmes : un programme aboutissant sur un diplôme de licence en langue et littérature française et un programme aboutissant sur un diplôme de licence en langue et littérature allemande.

En résumé, de nouveaux programmes suscitent moins de résistance, n'éveillent pas le rôle inhibitoire de la tradition et semble être un bon moyen pour introduire des réformes.

L'introduction des diplômes conjoints

L'introduction des diplômes conjoints non seulement met en marche le réseau international d'une université, mais peut en même temps être utilisée comme un pont pour le transfert de réformes d'une université à l'autre. Par exemple, l'Université de Split du fait de ses conditions spécifiques, a fixé des délais à l'introduction de l'ECTS à partir de l'année universitaire 2004-2005 pour les études doctorales et à partir de l'année universitaire 2005-

2006 pour les programmes aboutissant à un diplôme de licence et de mastère. Cependant, la même université avait déjà réussi à introduire l'ECTS en lançant un Diplôme conjoint de mastère (en science et technologie de l'environnement et du territoire) avec l'Université de Valachie (Roumanie) et l'Université Molisse (Italie).

L'Université de Split se propose aussi de lancer un programme doctoral conjoint en Psychologie environnementale avec l'Université de Trondheim (Norvège). Nombreuses sont les autres universités ayant intensifié leurs efforts pour signer des accord communs avec les universités partenaires (par exemple, l'Université de Skopje a mentionné soixante-dix accords), et l'Université de Priština a rapporté qu'un tiers de l'activité de son rectorat porte sur la coopération internationale.

L'organisation d'écoles d'été

Les écoles d'été se sont révélées un moyen important d'accroissement de la mobilité des étudiants et de modernisation des programmes. L'Université de Novi Sad, par exemple, considère les écoles d'été comme « ...le premier pas vers l'internationalisation... », alors que l'Université de Priština a organisé, selon le rapport, la plus grande école d'été en Europe, en 2002. La participation à ses programmes était créditée par l'utilisation de l'ECTS.

L'exploitation des opportunités offertes par les programmes européens

L'une des conclusions les plus sûres que l'on puisse tirer des études de cas est que les programmes internationaux ont fait la différence dans le fonctionnement des universités de la région. L'Université de Tirana a introduit les premiers mécanismes d'assurance de la qualité à la suite de sa coopération avec l'Université ouverte du Royaume Uni. L'Université de Monténégro rapporte que les procédures d'auto-évaluation et d'évaluation externe seront élaborées à travers un projet TEMPUS.

Mais le plus grand impact des programmes internationaux a eu lieu au Kosovo, à l'Université de Priština. Les partenaires clé internationaux, de l'Association de l'Université Européenne au Programme Fulbright et à la Fondation Soros ont établi un consortium, dans lequel ils partagent les tâches de modernisation de l'Université et ils ont vraiment réussi à faire la différence dans l'implémentation de tous les aspects de la Déclaration de Bologne. Pour résumer, le lancement de nouveaux programmes et de diplômes conjoints, l'organisation d'écoles d'été et l'exploitation des opportunités offertes par les programmes internationaux semblent des moyens efficaces pour percer l'inertie de l'environnement universitaire et introduire des changements.

CONCLUSIONS

Au sujet des informations fournies par les études de cas, plusieurs recommandations sont faites, qui pourraient faciliter la réforme des programmes d'enseignement dans les universités de la région. Ces recommandations portent sur les aspects suivants :

- i.* l'analyse du volume de travail des étudiants et la diminution substantielle du nombre de cours par semaine ;
- ii.* la révision du style d'enseignement et des rapports entre les différents types de cours (cours obligatoires versus cours optionnels versus cours librement choisis) ;
- iii.* le développement de cours enseignés dans une langue étrangère, particulièrement en anglais ;

- iv. l'introduction de mécanismes d'assurance de la qualité, surtout aux niveaux institutionnel et régional ;
- v. la réforme de la gestion et de la gouvernance de l'enseignement supérieur et l'établissement de délais précis pour les réformes ;
- vi. l'introduction des diplômes doubles et la reconsidération du marché du travail et de la législation du travail ;
- vii. l'identification de moyens faciles pour promouvoir les changements :
 - à travers le lancement de nouveaux programmes ;
 - à travers l'introduction des diplômes conjoints ;
 - à travers l'organisation d'écoles d'été ;
 - à travers l'exploitation des opportunités offertes par les programmes européens.

Finalement, l'accent est mis sur trois thèses générales issues de ce qui a été mentionné ci-dessus :

- i. Les principaux acteurs de la réforme des programmes sont les institutions d'enseignement supérieur. Après de nombreuses décennies passées sous le strict contrôle des gouvernements socialistes, les universités de l'Europe du Sud-Est ont maintenant la chance unique de prouver leur volonté à retracer le futur de l'enseignement supérieur dans la région et en Europe. Elles doivent user de toute leur autonomie pour contribuer à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et pour répondre aux attentes des décideurs.
- ii. N'importe quel Etat de la région peut faciliter la mise en œuvre du Processus de Bologne, particulièrement en intervenant sur le marché du travail et dans la législation du travail. Les gouvernements doivent clairement signaler que la réforme des programmes d'enseignement est bien accueillie par le marché du travail et qu'elle est aussi compatible avec la législation du travail.
- iii. La mise en place de mécanismes d'assurance de la qualité aux niveaux institutionnel et régional semble plus appropriée pour la promotion du Processus de Bologne que le fait d'établir des agences ou des corps nationaux d'accréditation, traditionnellement axés sur l'évaluation des données.

REFERENCES

FEDER, T. "Europe Moves toward Coherent Higher Education: Concepts for Students", *Physics Today* 54 5 (2001).

JOVANOVIĆ, D. *Reforming the Study Programmes and Curricula at l'Université de Montenegro from the Perspective of the Provisions of the Bologna Declaration. Case Study: L'Université de Monténégro*. Podgorica: Université de Monténégro, 2003.

WAECHTER, B. "European Universities Must Adapt in an Era of Global Competition", *Chronicle of Higher Education* 48 15 (2001).

Autre littérature

ANČEVSKI, A. *Reforming the Study Programmes and Curricula of the Sts. Cyril and Methodius University in Skopje from the Perspective of the Provisions of the Bologna Declaration*. Skopje: Université Sts. Cyril et Methodius, 2003.

BEQIRI, E. E. *Reforming the Study Programmes and Curricula at the University of Priština from the Perspective of the Provisions of the Bologna Declaration*. Priština: Université de Priština, 2002-2003.

BUTKOVIĆ, V. *Reforming the Study Programmes and Curricula in South East Europe Universities from the Perspective of the Provisions of the Bologna Declaration. Case Study: the University of Split*. Split: Université de Split, 2003.

MENCER, J. H. *Reforming the Study Programmes and Curricula at the University of Zagreb from the Perspective of the Provisions of the Bologna Declaration*. Zagreb: Université de Zagreb, 2003.

MILENKOVIĆ, Z. *Reforming the Study Programmes and Curricula in South East Europe Universities from the Perspective of the Provisions of the Bologna Declaration*. Université de Niš, 2003.

MIRJANIĆ, D. *Reforming the Study Programmes and Curricula at the University of Banja Luka from the Perspective of the Provisions of the Bologna Declaration: A Case Study*. Banja Luka: Université de Banja Luka, 2003.

SPIRO, M. *Case Study: the University of Tirana*. Tirana: Université de Tirana, 2003.

STANKOVIĆ, F. *The External Dimension of the Bologna Process. Southeastern European Higher Education and the European Higher Education Area in a Global World. Case Study: the University of Novi Sad, Serbia and Montenegro*. Novi Sad: Université de Novi Sad, 2002.

Des défis aux valeurs universitaires et de l'organisation de l'activité universitaire au temps de la mondialisation

PETER SCOTT

Avec le suivi du Processus de Bologne en tête, l'auteur analyse les effets de la mondialisation sur le monde universitaire. Ce faisant, il détermine les origines de la mondialisation, en soutenant qu'il ne s'agit pas d'un phénomène si récent qu'on pourrait penser. Il analyse ensuite les interactions entre l'activité universitaire et la mondialisation, d'une part, et entre les valeurs universitaires et la mondialisation, d'autre part. En se concentrant sur l'Europe Centrale et de l'Est, l'auteur suggère que les effets négatifs de la période communiste sur l'enseignement supérieur de la région ont stimulé une meilleure conscientisation de la fragilité des valeurs universitaires traditionnelles, qu'on n'a probablement rencontré nulle autre part, et ont renforcé le désir de les protéger. En même temps, l'expérience du communisme (et maintenant, de la transition) semble avoir rendu l'enseignement supérieur de la région plus flexible et plus pragmatique dans sa réaction aux défis de la mondialisation. La mondialisation est pourtant très stimulante pour l'enseignement supérieur européen, de l'Est et de l'Ouest.

INTRODUCTION

Louablement, le processus de Bologne a été dès le début un processus ouvert, qui ne s'est pas limité au riche West End de l'Europe (même si la Déclaration initiale de Sorbonne n'a été signée que par quatre pays). Chaque fois qu'on a organisé une réunion à haut niveau – Bologne, ensuite Prague – le cercle des nations (et des dirigeants) a été élargi. Pourtant, il y a le risque, surtout dans une période où il y a une vague montante d'agitation vis-à-vis des demandeurs d'asile et de l'immigration, que le processus de Bologne soit « saisi » par la même tendance – bien que, sans doute, dans une manière bien plus civilisée – et devienne préoccupé par la définition et la défense d'une interprétation repliée sur soi-même, historique, défensive, exclusive (et exclusiviste ?) des défis face auxquels se trouve l'enseignement supérieur européen.

Le risque n'est vraisemblablement pas si élevé. Mais, heureusement, le thème de cette conférence (et le lieu où elle a été organisée) nous rappellent deux choses.

- Premièrement, l'Europe est un territoire vaste – bien plus vaste que les limites actuelles ou même futures de l'Union Européenne, bien plus vastes même que la définition géographique conventionnelle – de l'Atlantique jusqu'à l'Oural. On pourrait même soutenir que l'Europe est plus qu'un territoire; c'est un état d'esprit. Il est certainement important de reconnaître le pluralisme culturel de l'Europe, le foyer de tant de traditions diverses, et de s'assurer que ce pluralisme et cette diversité soient convenablement pris en considération dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. L'Europe du Sud-Est, en tant que région spéciale, a un rôle important à jouer. Il faudrait s'opposer à toute séparation de l'Europe en noyau « métropolitain » et périphérie « provinciale ».
- Deuxièmement, ces choses nous rappellent que l'Europe n'est pas une île. Elle fait partie d'un monde plus vaste; en effet, à tant d'égards, l'Europe a modelé d'une manière décisive, pour ne pas dire créé, ce monde plus vaste – par des moyens

justes (par son soutien des idées scientifiques et de l'Eclaircissement, l'essence même de la modernité), mais aussi par des fautes. Mais, de nos jours, en Europe il y a le risque (et le vague montante de préoccupation vis-à-vis des immigrants, des demandeurs d'asile et des « terroristes », ci-dessus mentionnée, peut être la preuve de l'existence de ce risque) que les Européens aient commencé à craindre ce monde plus vaste. Nous y sommes confrontés sous de diverses formes - l'impérialisme américain de superpuissance, d'une part, et le développement de ce qu'on appelle le fondamentalisme, d'autre part. Mais, on ne peut échapper aux pressions de la mondialisation, qui implique (ou devrait impliquer) dans la même mesure l'affirmation du multilatéralisme et de la responsabilité sociale mondiale et l'impact irrésistible du marché libre.

Dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, il faut donc regarder bien à l'intérieur de l'Europe, reconnaître et réfléchir à son pluralisme culturel et sa diversité sociale, plutôt que de reposer sur une vision technocratique insipide d'une Europe "moderne", inquiète de son histoire. Mais, il faut en même temps regarder à l'extérieur de l'Europe, au monde plus vaste, et prendre aussi en considération l'inévitabilité (et, proposerais-je, la désirabilité) de la mondialisation.

Cet article, comme le suggère le titre, discute les défis aux valeurs universitaire et à l'organisation du travail universitaire dans une période de la mondialisation. Tous les trois éléments ont besoin d'être définis soigneusement. Il y a aussi une idée, une suggestion, qu'il puisse exister une incompatibilité entre les valeurs universitaires traditionnelles et l'organisation traditionnelle du travail universitaire, d'une part, et la mondialisation, d'autre part. Le dernier élément serait plus acceptable que les premiers. Il est vrai qu'il pourrait être nécessaire que le travail universitaire, comme il est organisé dans les universités, qui sont après tout des institutions nationales, change pour répondre aux défis de la mondialisation. Pour ne prendre que deux exemples - les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont créé la possibilité d'établir non pas seulement des réseaux de recherche couvrant tout le monde, mais aussi des réseaux d'enseignement couvrant tout le monde, et le développement des marchés mondiaux des "produits" du savoir a fait plus difficile de concevoir les universités exclusivement en tant qu'institutions nationales de services publics.

Mais, les preuves du fait que les valeurs universitaires seraient incompatibles avec la mondialisation sont moins convaincantes. Après tout, les valeurs universitaires - par lesquelles on comprend l'investigation critique, la science désintéressée, la liberté intellectuelle, l'engagement vers le vrai savoir (si ce n'est pas un objectif naïf) - sont des valeurs universelles, pas des valeurs spécifiques réservées à certaines nations ou régions ou à certaines institutions. Elles peuvent être mises à l'épreuve par certains aspects de la mondialisation - par exemple, la commercialisation du savoir - mais elles sont au cœur d'autres aspects - tels que les droits de l'homme, le multilatéralisme et la citoyenneté mondiale.

LA MONDIALISATION

Comme on l'a mentionné ci-dessus, tous les trois termes du titre de cet article - les valeurs académiques, le travail académique et la mondialisation - ont besoin d'être définis soigneusement. Aucun n'est simple ou sans problèmes. Cet article traitera d'eux en ordre inverse, en commençant avec la mondialisation, car la mondialisation fournit le contexte dans lequel les valeurs universitaire et le travail universitaire sont mis à l'épreuve. La

mondialisation est une expression passe-partout. Elle en vint à signifier tant de chose différentes – même son sens le plus commun souligne le triomphe du marché libre.

- i.* Mais les mouvements mondiaux d'opposition au marché libre constituent eux-mêmes des aspects de la mondialisation. Greenpeace est une organisation aussi globale que Coca Cola – et les masques portés par opposants de la mondialisation sont un symbole de mode aussi puissant et familier que les souliers de marque Nike.
- ii.* Et la mondialisation n'est pas simplement un phénomène technologique, le résultat de deux siècles ou plus d'industrialisation; c'est aussi un phénomène intellectuel, le triomphe de la rationalité scientifique et le résultat de la tradition de l'Éclaircissement.
- iii.* Mais, même la dernière formulation peut être contestée, puisque la mondialisation ne représente invariablement la substitution des cultures locales par une culture hégémonique – libérale, séculaire, individualiste. On pourrait soutenir que le "terrorisme" mondial est un autre aspect de la mondialisation, une opposition violente à une culture "occidentale" hégémonique, qui utilise les instruments de la technologie "occidentale" pour défendre les traditions plus vieilles et plus fondamentalistes.

La mondialisation comprend donc au moins trois dialectiques – entre les marchés mondiaux et les opposants de la mondialisation, entre l'industrie technologique et la culture scientifique (tous les deux, des phénomènes mondiaux, sans doute) et entre la culture "occidentale" hégémonique et ses opposants, tous les deux organisés à niveau mondial.

La mondialisation n'est pas sans doute un phénomène nouveau; il est seulement ressenti d'une manière différente. Ce n'est pas un phénomène nouveau puisque l'existence d'une économie mondiale remonte au moins au Sixième siècle (et même bien avant). Il y a eu aussi des sociétés "mondiales", telles que les empires romain ou chinois – pas littéralement en ce qui concerne l'étendue géographique, mais effectivement en ce qui concerne la culture et la mentalité. Jusqu'au dix-neuvième siècle, il y avait sans doute une économie mondiale pleinement développée et aussi une culture « mondiale » pleine d'assurance, basée sur les valeurs séculaires, libérales et individualistes de l'Ouest.

Donc, pourquoi est-ce que la mondialisation est devenue si importante (et si durement contestée) à la fin du vingtième siècle et au début du vingt unième siècle – alors que, indubitablement, l'économie mondiale est devenue plus intense, bien que la culture « mondiale » pleine d'assurance se soit fracturée? Une raison est que les arguments pour et contre la mondialisation ont remplacé le discours politique traditionnel gauche droite. Ils représentent les fractures idéologiques du vingt unième siècle. Mais une deuxième raison, plus substantielle, réside dans le fait que les formes de mondialisation qu'on subit de nos jours ont l'air différent des vieilles formes de l'économie mondiale et de la culture mondiale.

Pourquoi? On peut indiquer deux catégories principales de raisons:

- La première relève de l'accélération de toutes les tendances, bien d'entre elles étant bien établies depuis plusieurs décennies, que nous associons à la « Société du savoir ». On a passé de ce j'appellerais les rythmes réguliers de l'âge mécanique, dominé par les forces de la production (et, aussi, de la bureaucratie wébérienne classique, appartenant à l'Etat ou aux sociétés) aux rythmes irréguliers (même chaotiques) de l'âge électronique, dominés par les forces de la consommation (et de la déconstruction des institutions traditionnelles – et de la privatisation, dont on parle plus ci-dessus). Les résultats sont partout – les marchés financiers et d'autres marchés mondiaux opérant 24 heures sur 24 – ne

sont que les plus évidents. Il y a, apparemment, trois dimensions de l'accélération générale:

- i.* La première réside dans le développement technologique implacable des technologies de l'information et de la communication. Cette dimension a eu un impact énorme sur chaque aspect de notre vie – des loisirs (tels que les jeux informatiques), jusqu'aux systèmes de gestion (qui permettent le traitement d'ensembles énormes de données) et la configuration globale de la production et de la consommation.
- ii.* Mais cette révolution technologique a été accompagnée par une révolution culturelle – qui a soi-même plusieurs dimensions. L'une est constituée par les nouveaux modèles d'interaction sociale (le téléphone mobile est l'exemple le plus omniprésent, mais le développement de la « virtualité » et des techniques de visualisation très sophistiquées est aussi important); une autre dimension consiste dans la domination des marques mondiales Nike, Coca Cola, et ainsi de suite.
- iii.* La troisième dimension de l'accélération est, sans doute, la domination plus accentuée du « marché » – et l'application du discours du « marché » à des domaines non commerciaux. Il y a dix années, Francis Fukuyama nous parlait de « la fin de l'histoire ». Plus récemment, Philip Bobbitt (2002) nous a présenté l'idée d'un « Etat du marché », en tant que successeur de l'Etat-nation (et de l'Etat-providence). Certains écartent sans doute ce culte du « marché » comme une aberration temporaire. Mais, il va peut être plus loin. Peut-être y a-t-il une incompatibilité plus fondamentale entre l'accélération, qui combine une volatilité accrue avec une innovation plus intense, et les principes de régularité (rationalité ?) sur lesquels repose l'Etat-providence.

Ce point introduit la deuxième catégorie de raisons, qui nous aide à comprendre pourquoi le phénomène de la mondialisation a l'air si différent – ce qui on peut résumer dans un seul mot – l'incertitude. A côté de la « société du savoir », il y a la « société du risque ». On vit actuellement dans une société qui est un générateur impitoyable d'incertitudes – concernant l'identité individuelle, les affinités sociales, le rôle de la femme et de l'homme et, sans doute, l'emploi et les carrières. Et, on ne peut réduire, d'autant moins éradiquer, ces incertitudes car elles sont étroitement liées au processus de l'accélération et de l'innovation. Il faut apprendre à les accepter – soit en admettant qu'on vit pour le moment, dans une sorte de « présent prolongé », soit par des protocoles minutieux destinés à « gérer » le risque. La mondialisation fait partie d'une incertitude plus large. Mais la mondialisation y est doublement impliquée – premièrement, en tant que générateur d'incertitudes et, deuxièmement, en tant que réaction (même opposition) à ces incertitudes. Les militants anti-mondialisation font eux-mêmes partie du phénomène auquel ils s'opposent. Non seulement ils utilisent les plus sophistiquées technologies (et techniques) de communication mondiale, mais ils ont créé leurs propres discours, styles et mêmes marques mondiales.

LES VALEURS UNIVERSITAIRES

Si on accepte ces significations plus pluralistes, même contestées, de la mondialisation au lieu d'une identification unidimensionnelle de la mondialisation avec l'économie de marché et/ou l'hégémonie de l'« Ouest » (plus précisément, des Etats-Unis), il devient plus difficile d'accepter que les valeurs universitaires soient mises en question par la mondialisation. Cela dépend de l'aspect de la mondialisation qu'on souligne. Par exemple, on ne peut regarder

l'apparition d'une culture scientifique mondiale dédiée aux valeurs universelles de la véracité comme une menace pour les valeurs universitaires, et ni même certains aspects du marché – surtout lorsqu'ils sont étroitement alignés sur le pluralisme politique. D'autre part, le fondamentalisme étendu à niveau mondial n'est pas favorable au maintien d'une culture intellectuelle critique d'elle-même; d'autres aspects du marché sont également hostiles à la recherche scientifique libre. Rien n'est donc tout blanc ou tout noir.

Pourtant, on peut identifier des tendances qui, sans doute, mettent en discussion, s'ils ne compromettent pas même, les valeurs universitaires traditionnelles. On en suggère trois: (i) la re-conceptualisation de l'enseignement supérieur et de la science en tant qu'éléments d'une « industrie plus vaste du savoir »; (ii) l'accent accru mis sur la professionnalisation, associé à l'accent mis sur le rendement individuel, plutôt que sur les avantages sociaux; et (iii) l'apparition de nouveaux paradigmes de recherche (qui mettent l'accent sur la commercialisation des « produits » de la recherche et aussi sur la distribution sociale à une échelle plus grande de la production du savoir) et aussi de nouveaux modèles d'enseignement supérieur (par exemple, les cours ou le travail livrés à l'intermédiaire des TIC et/ou l'enseignement basé sur la communauté). Voyons maintenant chacune d'entre elles.

L'INDUSTRIE DU SAVOIR

La première tendance consiste dans un changement majeur de la manière de concevoir l'enseignement supérieur et la science. Autrefois, les universités étaient regardées sans équivoque comme des institutions « publiques » – littéralement, dans la plupart des cas, car elles étaient des institutions d'Etat (ou financées principalement par l'Etat, comme au Royaume-Uni); ou, dans le cas des universités privées des Etats-Unis, des institutions privées servant les buts publics. Il y avait sans doute des exceptions – par exemple, les cours à droit d'entrée élevé des Ecoles de Commerce – mais ces exceptions ne faisaient que de confirmer la règle, selon laquelle l'enseignement supérieur était un service public. La recherche scientifique était regardée aussi comme une activité publique, s'appuyant pour l'assurance de sa qualité sur la publication libre et ouverte des résultats de la recherche. (On préfère oublier le fait que la recherche militaire a constitué un stimulant important du système de la recherche pendant la Guerre Froide et après)

Evidemment, l'attachement à l'idée que l'enseignement supérieur et la science représentent – si non pas un service public – en tout cas, des activités dédiées à promouvoir le bien public continue à exister (avec plus de vigueur dans certains pays que dans d'autres). Mais une érosion considérable de cet idéal-là est advenue. Il y a plusieurs raisons de ce changement d'attitude:

- L'une est certainement l'érosion de l'idée plus générale de l'Etat-providence, conceptualisée et implémentée par les Sociaux-démocrates et par d'autres parties de la gauche. Par conséquent, la capacité de soutenir les services publics seulement par la taxation a été réduite; et, les universités ont été encouragées, faute de mieux, à diversifier leurs revenus, qui peuvent avoir contribué à une privatisation partielle de leurs missions et responsabilités.
- La seconde réside dans le mélange délibéré du secteur public avec celui privé, idée théorisée au Royaume-Uni par le nouveau gouvernement de Blair en 1997, comme la « Troisième voie » (entre le capitalisme et le socialisme). L'idée fondamentale est que le secteur public et celui privé devraient s'unir pour fournir des services publics - ou, plus radicalement, que l'Etat devrait passer des contrats avec le secteur privé pour la livraison de services publics. Ce procédé a été élevé

par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International au rang de nouvelle orthodoxie.

- Mais, la troisième raison, et la plus importante, réside dans la conviction qu'on est advenu à regardé le « savoir » comme (une) ressource économique principale. Evidemment, cette perspective n'est pas nouvelle. La formation du savoir expert et l'accumulation du capital culturel ont toujours été la spécialité des universités. Mais sa nouveauté consiste sans doute dans l'intensification de ces tendances. Par conséquent, dans la prétendue Société du savoir, les « produits » de toutes sortes du savoir acquièrent une importance cruciale. Dans le cas des universités, ces « produits » peuvent être définis en fonction des résultats de la recherche (et de la valeur de la propriété intellectuelle que ces résultats représentent), de leurs applications commerciales et sociales et du personnel très qualifié, c.a.d., des diplômés, des programmes universitaires qui produisent des excédents financiers par de hauts honoraires - ou même des parts du marché des « échanges » d'étudiants internationaux.

En raison de ce changement des perceptions, les valeurs universitaires traditionnelles, qui ont été étroitement associées aux responsabilités de service public des universités et de la science, doivent s'adapter à un nouveau contexte moral, où la supériorité de ce qui est public sur ce qui est privé ne peut être plus considérée comme allant de soi. En outre, les valeurs universitaires traditionnelles reflètent ce qui a été considéré jusque récemment comme le caractère spécial de l'enseignement supérieur et de la science, séparément de la formation des compétences ou de l'application technologique. Maintenant qu'elles ont été englobées dans une industrie plus vaste du « savoir », la validité et la pertinence continue de ces normes distinctives sont mises en question.

LE DEVELOPPEMENT DE LA PROFESSIONNALISATION

Le développement de la professionnalisation constitue la deuxième tendance. Cependant, il faut être prudent à cet égard. Après tout, de grandes parties du programme traditionnel d'études universitaires (notamment en ce qui concerne le droit, la médecine et la technologie) ont toujours eu une orientation professionnelle; et les systèmes d'enseignement supérieur modernes comprennent non seulement des universités traditionnelles mais aussi des établissements professionnels supérieurs, tels que (les anciennes) écoles d'enseignement technique d'Angleterre ou les fachhochschulen d'Allemagne qui ont une orientation professionnelle bien plus forte. Ainsi, il est important de se demander « en quoi réside la nouveauté? »

- Un élément de nouveauté est simplement la taxonomie changeante des disciplines universitaires de l'enseignement supérieur. Un aspect est la popularité croissante des études de commerce et de gestion, de l'informatique et de la technologie de l'information, et le déclin (comparatif) des sciences humaines traditionnelles et des sciences naturelles. Un deuxième aspect est le développement des cours interdisciplinaires, dont beaucoup sont produits en joignant le commerce et l'informatique à des programmes universitaires plus traditionnels (plutôt que d'être des ruptures radicales par rapport aux cours étroits et spécialisés). Autrement dit, la tendance vers une plus grande professionnalisation est conduite par le marché, par la demande des étudiants;
- Un deuxième élément de nouveauté est la manière dont les notions traditionnelles de l'enseignement supérieur non-spécialisé – qu'il s'agisse de l'enseignement

général (aux Etats-Unis), de l'enseignement libéral (au Royaume-Uni), ou du *bildung* (en Allemagne) - ont été, en effet, « professionnalisées ». L'accent a passé des idéaux de la citoyenneté intellectuelle, ou de l'« amélioration des puissances de l'esprit », au développement des compétences transmissibles (qui sont souvent interprétées en termes étroits, comme compétences d'employabilité, plutôt qu'en termes plus généraux, comme compétences de vie);

- Un troisième élément de nouveauté est fourni par la transgression des frontières - entre les universités classiques et les établissements professionnels supérieurs et entre l'enseignement universitaire (ou scientifique) et celui professionnel. Ces distinctions ne sont plus tenues pour valides – pas simplement (ou du tout) en raison des pressions externes, qu'il s'agisse des pressions du marché ou des pressions politiques d'améliorer le statut des institutions d'enseignement supérieur non universitaires, mais également en raison de la re-conceptualisation interne de l'équilibre juste entre le processus et le résultat, les compétences et le contenu afférents au programme d'études universitaires, et également en raison de la reconfiguration de la production du savoir.

Comme une conséquence du développement de la professionnalisation, les valeurs universitaires traditionnelles subissent de nouvelles pressions. Les exemples les plus évidents comprennent un consumérisme plus agressif et un instrumentalisme plus prononcé parmi les étudiants, aussi bien que l'accent mis sur le rendement individuel, plutôt que sur les avantages sociaux (d'autant moins, sur le potentiel d'éclaircir l'esprit). La valeur d'une éducation universitaire est mesurée actuellement plutôt en fonction de ses effets économiques - par exemple, le taux d'emploi ou le taux des salaires des diplômés.

DES NOUVEAUX PARADIGMES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE

La troisième tendance réside dans l'apparition de nouveaux paradigmes de l'enseignement et de la recherche. Les premiers sont dans une mesure plus large centrés sur l'étudiant (et conduits par la technologie), alors que les derniers adoptent des définitions bien plus générales et ouvertes de la production du savoir (dont la recherche scientifique et le savoir traditionnel ne sont que de parties). Tous les deux défient les valeurs universitaires traditionnelles - les nouveaux paradigmes d'enseignement, en mettant en question l'autorité naturelle des professeurs universitaires (et, par conséquent, leur droit d'établir le contenu du programme d'études et les normes universitaires), et les nouveaux paradigmes de la recherche, en portant atteinte à la suprématie de la recherche (comparativement) « pure » ou théorique et (comparativement) désintéressée ou libre.

Il y a trois éléments des nouveaux paradigmes de l'enseignement qu'il vaut souligner:

- Le premier est le passage de l'enseignement à l'apprentissage. Dans un sens, ce passage est simplement une re-assertion de l'idée – très – traditionnelle que les étudiants, particulièrement les étudiants des universités d'élite, « lisent » leurs sujets, à l'aide des professeurs et des conférenciers, plutôt que d'être enseignés. Mais dans un autre sens, il y a une idée nouvelle conformément à laquelle les professeurs sont des personnes qui facilitent ou soutiennent l'activité d'apprentissage des étudiants. Bien qu'ils soient des experts, ils sont disponibles sans être supérieurs aux étudiants. Par conséquent, la distinction entre corps enseignant et personnel d'assistance, par exemple, en ce qui concerne les conseils pour les étudiants, entre bibliothèques et centres de calcul, est devenue floue;

- Le second est la re-conceptualisation des étudiants en tant que « clients » - une tendance qui a été renforcée par (i) les nouveaux régimes de financement qui exigent que les étudiants aient des contributions directes et substantielles au paiement du prix de leur instruction ; (ii) le changement subi par le profil d'âge des étudiants, avec un nombre plus grand d'étudiants âgés et à temps partiel, ce qui signifie qu'il faut porter plus d'attention à leurs avis et préférences; et (iii) le passage, advenu après la fin de l'Etat-providence, des « producteurs » aux « consommateurs »;
- Le troisième est l'impact des TIC sur l'enseignement supérieur. La possibilité de livrer à distance des paquets d'études standardisées (mais avec une assistance et des conseils adaptés aux besoins de l'étudiant) a commencé à changer la nature de l'engagement intellectuel qui a été traditionnellement vu comme étant au coeur de l'enseignement supérieur – l'initiation personnelle (même intime) à une culture/des cultures disciplinaires et/ou professionnelles spécialisées. De nos jours, les processus d'apprentissage peuvent être - et doivent être - gérés. L'accent est passé du contenu fondamental au marketing de « préventes », aux modes et mécanismes de livraison des cours, et au « soin du client » (assistance pour les étudiants). Par conséquent, il est possible que l'enseignement supérieur ait devenu une affaire bien moins intellectuelle.

Les changements des paradigmes de la recherche ont eu sans doute un impact encore plus considérable sur les valeurs universitaires traditionnelles, car depuis la fin du dix-neuvième siècle, la recherche et le savoir ont été vus comme étant au coeur de l'entreprise universitaire. C'est l'engagement en faveur de la recherche et du savoir qui différencie les professeurs d'université des professeurs du reste du système d'enseignement. La recherche et le savoir définissent aussi « le monde privé » de l'enseignement supérieur, par opposition à son « monde public (institutionnel) ». Les carrières universitaires sont encore appréciées, dans une large mesure, en fonction des accomplissements dans la recherche et le savoir.

Pourtant, le monde de la recherche a subi des changements très importants. Certains de ces changements sont essentiellement externes au système de la recherche - par exemple, les tentatives de plus en plus évidentes de « diriger » les priorités de la recherche afin de servir aux objectifs économiques (et sociaux) nationaux, définis par les systèmes politiques, et à la commercialisation de la recherche, qui soulève des problèmes difficiles au sujet de la propriété intellectuelle. (Par exemple, les restrictions de publier ouvertement les résultats de la recherche, qui peuvent être nécessaires pour préserver leur valeur commerciale, sapent les systèmes d'assurance de la qualité via examen par les pairs, qui sont nécessaires pour soutenir les normes.) Pourtant, en dépit de ces difficultés, les changements externes peuvent être contrôlés – il ne faut pas les regarder comme une menace pour les valeurs universitaires traditionnelles.

Mais d'autres changements se sont produits à l'intérieur du système de la recherche et, par conséquent, on ne peut les écarter si facilement. Ces changements ont été décrits en termes de passage de la recherche « Mode 1 » - recherche disciplinaire entreprise dans les universités et dans des institutions similaires, qui peut être ultérieurement appliquée ailleurs - à la production du savoir « Mode 2 » – investigation orientée vers les applications trans-disciplinaires, entreprise dans une grande variété de contextes et d'environnements. L'espace ne permet pas de faire une analyse détaillée de ce passage. Pourtant, il y a un nombre de caractéristiques de ce nouveau paradigme de la recherche qui peuvent représenter un défi sérieux aux valeurs universitaires traditionnelles. Celles-ci incluent:

- La délimitation entre les « producteurs » et les « utilisateurs » (et les « courtiers ») de la recherche est devenue bien moins claire – le résultat étant que les premiers n'ont plus un rôle privilégié;
- La production du savoir est maintenant plus fortement mise dans un contexte - pas dans le sens naïf que la recherche soit dirigée et contrainte par des considérations politiques et/ou du marché - mais dans le sens plus profond que le contexte soit inclus dans la conception de base des problèmes de la recherche;
- Il y a une prolifération des lieux de la recherche et des acteurs de la recherche - non seulement en termes d'étendue géographique et diversité disciplinaire, mais aussi en ce qui concerne les définitions de la recherche et des chercheurs. On a soutenu que les problèmes de la recherche sont produits et développés, et que les solutions de la recherche sont articulées dans une arène bien plus vaste;
- Il ne suffit plus de prévoir les applications potentielles de la recherche; ses implications possibles doivent être également envisagées. Mais il peut être difficile de réconcilier l'accent mis sur l'intuition, l'imagination et la réflexivité, que ce changement du paradigme apporte, avec les expressions traditionnelles de la culture scientifique.

L'ACTIVITE UNIVERSITAIRE

Ces changements des valeurs universitaires, bien que facilement exagérés, ont eu évidemment un impact considérable sur l'organisation du travail universitaire. Une modalité de mettre en évidence cet impact est de faire une distinction entre les vieux et les nouveaux paradigmes du travail universitaire;

- Le vieux paradigme était holistique et individualiste – de la perspective des professeurs et des étudiants. L'autorité des professeurs universitaires s'appuyait fermement sur leur expertise disciplinaire (ou professionnelle), qui ne pouvait être efficacement mis en doute par des non experts et, par conséquent, leur conférait un degré élevé d'autonomie. Leur relation avec les étudiants était caractérisée (ou en tout cas, était censée être caractérisée) par l'engagement personnel et par la responsabilité de conseiller. Dans le contexte de la recherche, la contribution de l'universitaire individuel était encore fortement appréciée, alors que dans les secteurs où le travail en équipe était inévitable (comme en presque toutes les sciences naturelles et appliquées et en plusieurs des sciences sociales), la direction du chef de l'équipe, typiquement un professeur, est resté incontestée. L'enseignement aussi bien que la recherche (qu'il s'agisse du savoir individuel ou des équipes de recherche) ont été considérés comme faisant partie du « monde privé » de l'enseignement supérieur, c.a.d., le monde de la vie des disciplines universitaires, plutôt que de son « monde public », c.a.d., le monde des institutions (pour adopter la distinction faite pour la première fois par le sociologue américain Martin Trow [1973]);
- Le nouveau paradigme du travail universitaire est très différent. Premièrement, c'est plus collectiviste. Le travail d'équipe est maintenant quelque chose d'habituel dans l'enseignement aussi bien que dans la recherche. Le développement des cours, leur organisation et livraison, ne constituent plus le travail des individus mais des équipes (dont tous ne sont pas d'universitaires). Dans la recherche, le travail d'équipe s'est étendu maintenant dans le domaine du savoir traditionnel dans les sciences humaines, qui a acquis maintenant les instruments des subventions de recherche et des assistants de chercheur, qui étaient jadis destinés

uniquement à la « grande science ». Deuxièmement, le travail universitaire a cessé d'être holistique. Le professeur ou le conférencier a un rôle plus limité, alors que les nouveaux « experts » (par exemple, les bibliothécaires - ou, les gérants de l'information dans un sens plus général - et les conseillers des étudiants) jouent maintenant un rôle bien plus important dans la livraison des programmes universitaires. On a créé de nouvelles divisions de travail, avec de nouveaux « systèmes » de travail universitaire. Troisièmement, le travail universitaire est maintenant bien plus réfléchi et responsable. Le développement de nouveaux programmes d'enseignement et de recherche, qui sont souvent plus professionnels quant à leur accent et plus interdisciplinaires quant à leur construction, a érodé l'autonomie liée autrefois à l'expertise disciplinaire (et professionnelle). En résumé, le travail universitaire est maintenant une partie « du monde public » de l'enseignement supérieur.

Pourtant, ce serait probablement une erreur de s'imaginer que ce nouveau paradigme du travail universitaire ait remplacé le vieux paradigme. L'enseignement supérieur a gardé beaucoup de caractéristiques de ce vieux paradigme, surtout, peut-être, dans les institutions d'élite et dans les sujets où les modèles d'apprentissage de l'engagement enseignant-étudiant demeurent forts (par exemple, dans les beaux-arts). Le savoir individuel continue à s'épanouir (et il est possible qu'il ait été même renforcé par les nouvelles technologies de l'information et de simulation qui ont sapé la nécessité d'établir des équipes de recherche à grande échelle dans quelques disciplines). Au lieu de cela, les vieux et nouveaux paradigmes du travail universitaire coexistent - parfois d'une manière complémentaire et, d'autres fois, d'une manière plus concurrentielle. Cependant, la direction d'ensemble est claire. Tout comme les valeurs universitaires traditionnelles sont contestées, la manière traditionnelle d'organiser le travail universitaire est aussi mise en question.

Il y a beaucoup de raisons de ce changement de l'organisation du travail universitaire - et certaines sont analysées en ce qui suit:

- L'une est le développement des systèmes d'enseignement supérieur de masse. Ce fait a eu des effets quantitatifs et qualitatifs. Premièrement, il y a maintenant un nombre bien plus grand d'étudiants inscrits - une situation qui exige une organisation plus systématique de l'activité des enseignants de l'enseignement supérieur. En même temps, il est advenu une expansion considérable de l'ampleur de la recherche - ce qui a exigé un degré similaire d'organisation. Deuxièmement, on a reçu aux universités de nouveaux genres d'étudiants provenant des milieux sociaux avec une expérience limitée en ce qui concerne l'enseignement supérieur et, souvent, sans posséder les formes traditionnelles de préparation pour pouvoir entreprendre le travail universitaire; on enseigne maintenant de nouveaux sujets, moins canoniques; et, comme on l'a déjà mentionné, les combinaisons interdisciplinaires originales sont devenues de plus en plus populaires. Par conséquent, la solidarité sociale aussi bien que la cohérence intellectuelle de l'enseignement supérieur ont été compromises par le développement des systèmes de masse.
- Une deuxième raison est l'effort vers une efficacité plus grande, qui est aussi une conséquence du développement de l'enseignement supérieur de masse, et également vers une concurrence plus grande parmi les institutions d'enseignement supérieur, qui est une conséquence du développement d'une « culture du consommateur » parmi les étudiants (et aussi de l'accent croissant mis sur les avantages des marchés dans le secteur public). Par conséquent, il y a un besoin

plus grand que les universités contrôlent tous leurs processus - universitaires aussi bien que organisationnelles - pour maximiser leur rentabilité. Il y a aussi une exigence croissante « de vendre » des programmes universitaires aux étudiants potentiels et d'établir des normes d'assistance et d'après vente à la clientèle. Aucune de ces tâches ne peut être accomplie facilement à moins que le travail universitaire, le processus fondamental dans le cadre de l'enseignement supérieur, ne soit organisé plus systématiquement.

- Une troisième raison est l'impact croissant des technologies de l'information et de communication sur l'activité d'apprendre et d'enseigner dans l'enseignement supérieur. Premièrement, la livraison sur demande et asynchrone des matériaux d'étude mène à une relation très différente entre les étudiants et leurs professeurs par rapport à la relation qui prévalait lorsque les formes plus traditionnelles de pédagogie, telles que les conférences et les cours d'instruction, dominaient l'enseignement supérieur. Les formes d'évaluation sont également transformées par les TIC. Deuxièmement, les TIC créent maintenant la possibilité de séparer les divers composants de l'apprentissage et de l'enseignement (la conception et la livraison des cours et l'évaluation des étudiants), qui étaient auparavant associés pour des raisons logistiques et d'espace. Cela a eu un impact similaire sur l'organisation de la recherche. En conclusion, les TIC ont contribué à la mondialisation de l'enseignement supérieur, ce qui a tendu à éroder la spécificité des contextes institutionnels.

Cette troisième raison peut avoir une importance particulière à cause de son impact direct sur l'intégrité (même l'identité) organisationnelle des institutions d'enseignement supérieur. Ces changements de l'organisation du travail universitaire, qui résultent des changements des valeurs universitaires, peuvent finalement mettre en question le besoin continu d'universités en tant qu'organisations reconnaissables.

On a prêté beaucoup d'attention aux potentiels concurrents des universités traditionnelles - parmi lesquelles sont les universités à but lucratif telles que l'Université de Phoenix, les universités « virtuelles » dominées par des sociétés de mass media (bien qu'elles soient habituellement associées avec des institutions universitaires), et les universités « corporatives » (dans le secteur privé aussi bien que dans celui public – au Royaume-Uni, on a établi récemment une Université nationale des services de santé (National Health Service University)). A mon avis, le défi présenté par les institutions rivales de ce genre a été exagéré - principalement parce qu'elles dépendent finalement des universités traditionnelles; mais, également, parce qu'elles ne sont pas du tout motivées à concurrencer les universités traditionnelles dans leurs domaines fondamentaux de compétence, la formation universitaire et la recherche scientifique (et le savoir).

On a prêté moins d'attention aux importants changements organisationnels subis par les universités mêmes. Les universités de beaucoup de pays sont maintenant encouragées à opérer dans une manière bien plus entreprenante (en partie, pour produire des revenus, que l'Etat ne peut plus ou ne veut plus assurer; en partie, pour refléter le nouveau accent mis sur les « marchés » dans l'enseignement aussi bien que dans la recherche; mais, en partie, également pour exploiter la valeur augmentée de leur « propriété intellectuelle » dans une économie basée sur le savoir). Elles sont également encouragées à s'assumer une série de nouvelles responsabilités en ce qui concerne l'intégration sociale, l'assistance communautaire et le transfert de savoir. Ces deux changements – l'accent mis sur l'opération entreprenante et la diversification des missions – ont des conséquences importantes pour l'organisation de l'université, qui se reflètent dans l'apparition de nouveaux genres d'unités.

Ainsi, l'apparition de nouveaux modèles d'organisation du travail universitaire a un triple effet:

- Le premier effet est sur l'organisation interne des institutions d'enseignement supérieur. La taxonomie traditionnelle des institutions, avec leurs divisions en facultés et départements peut ne plus correspondre à la manière dont le travail universitaire (dans l'enseignement aussi bien que dans la recherche) est en fait organisé. Cette taxonomie organisationnelle doit être au moins complétée par des formes nouvelles et parallèles (telles que les instituts de recherche interdisciplinaire, les unités de transfert de technologie et les départements d'enseignement permanent - ou de développement professionnel continu). Ces nouveaux modèles d'organisation du travail universitaire peuvent avoir aussi un impact sur l'identité externe des institutions. Leur cohérence peut être enracinée dans le vieux paradigme du travail universitaire et de nouvelles identités institutionnelles peuvent apparaître, qui reflètent mieux le nouveau paradigme qui fait son apparition.
- Le deuxième effet concerne les rôles des acteurs universitaires. En fait, il peut devenir de plus en plus difficile de distinguer entre les rôles universitaires et les autres « autres » de ce nouveau paradigme. Si ce modèle est réel, il a deux conséquences. La première est que la hiérarchie traditionnelle des rôles, où le rôle universitaire a la priorité, peut être sapée. Un sapement de ce genre se produit dans l'enseignement - où les rôles d'« assistance » peuvent contribuer au moins autant que les rôles « universitaires » au processus d'enseigner les étudiants – aussi bien que dans la recherche - où les « producteurs » de la recherche, c.a.d., les chercheurs traditionnels, peuvent ne jouer plus un rôle principal dans le processus de la recherche. La seconde est que les rôles deviennent bien plus confus. Et non seulement il est de plus en plus probable que les individus changent de rôles dans ce qu'on appelle carrières de portefeuille (c.a.d., entre les rôles « universitaires » et les « autres » rôles), mais l'identité de ces rôles deviendra bien moins claire.
- Le troisième effet concerne les cultures organisationnelles. Pendant l'histoire, l'université a été considérée comme un type particulier d'institution, que l'on pouvait distinguer clairement des organisations politico-bureaucratiques et de marché. Cette différence a consisté dans son autonomie (par rapport aux acteurs externes) et dans la collégialité (en ce qui concerne son opération interne). Mais les changements des valeurs universitaires et les modifications de l'organisation du travail universitaire peuvent être sapés cette prétention que l'université soit différente. Le développement de ce qu'on appelle managerialisme dans l'enseignement supérieur suggère que les différences entre les institutions universitaires et d'autres genres d'organisations dans une société basée sur le savoir se soient diminuées et qu'un processus de convergence soit en cours.

CONCLUSION

Le point de vue conventionnel est que les institutions d'enseignement supérieur de l'Europe Centrale et de l'Est (et surtout de l'Europe du Sud-Est), étant donné qu'elles rejoignent le « courant principal » de l'enseignement supérieur européen après quatre décennies et demi de « séparation », ont moins à offrir pour l'élaboration de nouvelles définitions (et directions) pour l'enseignement supérieur que les institutions de l'Europe de l'Ouest. Ce point de vue peut s'avérer complètement erroné – pour au moins deux raisons:

- La première est que les valeurs universitaires traditionnelles et également les modèles traditionnels du travail universitaire ont été mis en question - et bouleversés - pendant la période communiste. La liberté d'enseignement et l'autonomie institutionnelle étaient considérées incompatibles avec l'idéologie dominante, et les modèles d'enseignement et de recherche, aussi bien que les structures organisationnelles ont été souvent remodelés conformément aux lignes soviétiques (par exemple, la création des institutions mono-techniques au détriment des universités à plusieurs facultés et la séparation de la recherche dans des instituts de l'Académie des sciences). L'impact de ces expériences est double (et paradoxal).

Premièrement, l'enseignement supérieur de cette région est plus conscient de la fragilité des valeurs universitaires traditionnelles, qui peuvent être acceptées sans questions dans l'Europe de l'Ouest, où elles n'ont jamais été sérieusement (ouvertement, en tout cas) mises en question. Par conséquent, les universités et d'autres institutions de l'Europe Centrale et de l'Est peuvent avoir un sens plus aigu des éléments essentiels de ces valeurs, qui doivent être préservées et défendues.

Deuxièmement, l'expérience de l'enseignement supérieur de cette région peut lui permettre de répondre d'une manière plus flexible aux changements des valeurs universitaires et d'être plus ouvert vis-à-vis des nouveaux modèles du travail universitaire - quoiqu'il y ait un danger contraire, celui d'adopter une série d'attitudes ultra traditionnelles et trop rigides, comme réaction à l'expérience antérieure.

- La deuxième raison pour croire que l'enseignement supérieur de cette région peut avoir une contribution considérable à la redéfinition de l'enseignement supérieur européenne dans l'ensemble (et, surtout, à la redéfinition des valeurs universitaires et du travail universitaire) est que la transition aux sociétés post-communistes a pris souvent la forme d'une acceptation plus ouverte du marché – dans le secteur public, aussi bien que dans celui des affaires. Evidemment, cette généralisation, comme toute généralisation, est excessivement simple. Dans plusieurs pays de l'Europe Centrale et de l'Est, se sont installés des gouvernements sociaux-démocratiques, qui sont un peu sceptiques au sujet des avantages des solutions du marché. Mais, typiquement, cette région de l'Europe a suivi des politiques qui sont probablement plus en accord avec les impératifs de la mondialisation dirigée par le marché. Dans l'Europe de l'Ouest, avec ses fortes traditions sociales-démocrates/liées à l'Etat-providence, il y a eu probablement une opposition plus forte à la mondialisation. Dans la mesure où les changements des valeurs universitaires et les nouveaux modèles du travail universitaire peuvent être mis en accord avec l'apparition des formes de "marché" de l'enseignement supérieur (dans le contexte plus large de la mondialisation de la production du savoir), il est possible de soutenir que l'enseignement supérieur de cette région peut être mieux placée que l'enseignement supérieur de l'Europe de l'Ouest pour y apporter une contribution.

Pourtant, ce serait probablement une erreur de faire une distinction trop nette entre les contributions potentielles de différentes parties de l'Europe à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur – en supposant que les institutions plus développées (et mieux financées) de l'Europe de l'Ouest doivent prendre la tête (pour le moment) ou que les

expériences particulières de l'enseignement supérieur de l' Europe Centrale et de l'Est peuvent conférer à celui-ci des avantages plus grands quant à la réaction aux défis du marché et de la mondialisation, qui ont un impact sur l'enseignement supérieur. Mais il est clair que l'enseignement supérieur européen dans l'ensemble se trouve face à un défi formidable en termes d'adaptation, mais aussi de résistance à ces défis. Le système est mis à l'épreuve et change à chaque niveau - au niveau des valeurs universitaires de base, au niveau de l'organisation du travail universitaire, au niveau des cultures organisationnelles et des identités institutionnelles et au niveau de l'orientation des systèmes entiers.

REFERENCES

BOBBITT, P. *The Shield of Achilles: War, Peace, and the Course of History*. Londres: Allen Lane, 2002.

FUKUYAMA, F. *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press and Toronto: Maxwell-Macmillan Canada, 1992.

TROW, M. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

Les défis de l'université à l'époque de la mondialisation

GERMANA VERRI

Concernée par l'idée que la mondialisation est censée éroder les valeurs universitaires traditionnelles, l'auteur fournit ici une réfutation fugueuse. Pour celle-ci, les valeurs universitaires traditionnelles sont nécessaires aujourd'hui plus que jamais en tant que moyen d'affronter et de domestiquer la mondialisation. On nécessite ainsi de l'enseignement général plutôt que de l'enseignement très spécialisé. Du même fait découle l'importance de la recherche fondamentale déroulée dans les universités. Une partie majeure de la grandeur d'un pays dépend du niveau des accomplissements dans ce domaine. L'enseignement transnational, un des aspects de la mondialisation, perdra ses aspects menaçants une fois sa qualité contrôlée et mesurée par rapport aux valeurs universitaires traditionnelles. Finalement, l'enseignement supérieur est et doit demeurer un bien public. L'enseignement supérieur traditionnel reste le meilleur générateur de capital humain.

INTRODUCTION

A l'affirmation faite par Peter Scott (2003) que « Il est ... bien évident que les valeurs universitaires traditionnelles sont érodées par la mondialisation », nous pouvons répondre qu'une telle perception n'est nullement évidente.

L'IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL

Le savoir demeure-t-il la ressource économique clé d'un pays ? La réponse est oui. Mais de quel type de savoir parlons-nous ici ? Beaucoup de gens pensent de nos jours que la réponse de l'université à la question de la mondialisation est celle d'essayer d'adapter les études aux besoins du marché du travail. Mais l'idée de mettre en place le programme d'enseignement en courant après les besoins du monde industriel semble assez illusoire voir même dépassée, étant donné que dans l'enseignement supérieur il faut prévoir les besoins de la société pour les dix ans à suivre. Néanmoins, il se passe que ce genre de prévisions ne soit pas toujours réussi. La mondialisation est celle qui a fait le marché du travail tellement sophistiqué, volatile et extrêmement difficile à définir et à prévoir. Le marché évolue à une vitesse supérieure à celle des enseignants d'université.

On dit qu'il y a un changement de l'enseignement supérieur, du savoir vers les compétences. A cet égard, il s'impose une question d'Albert Einstein: « Si une personne a appris à réfléchir et à travailler de manière individuelle, elle sera plus apte à s'adapter aux changements qu'une personne qui [a] appris une compétence spécifique ».

En fait, grâce à l'innovation technologique qui se produit à un rythme de plus en plus rapide, et à la mondialisation, qui rend le monde de plus en plus étendu, le marché du travail requiert un nombre grandissant d'individus, avec une flexibilité à changer d'emplois plusieurs fois dans leurs vies, et pas des gens qui ont simplement appris une profession. L'offre d'enseignement d'une université doit préparer les jeunes à faire face à un marché de travail qui privilégie la personnalité plus que les compétences techniques. Les universités doivent se préparer à dispenser du conseil et de l'enseignement permanent plutôt que des spécialisations qui sont hautement rigides et, dans la plupart des cas, peuvent être prématurées.

On parle de nos jours de l'importance des compétences managériales, comme la réflexion critique et la résolution de problèmes, la capacité d'évaluer l'information, la capacité de faire partie d'une équipe, et ainsi de suite. De manière surprenante, des études récentes montrent que les programmes d'études les plus appropriées en vue d'obtenir toutes ces compétences sont dans les sciences humaines.

Si on endosse les affirmations présentées jusqu'ici, on peut conclure, paradoxalement, que l'enseignement général est l'enseignement le plus pertinent en vue de l'emploi. Mais on peut arriver à un compromis raisonnable si on affirme que les universités doivent éviter les spécialisations, qui sont très rigides, et établir un juste équilibre entre « l'enseignement général » et « l'enseignement pour l'emploi ». En exacerbant seulement un de ces deux aspects, ils perdraient leur utilité et l'efficacité des deux combinés.

L'IMPORTANCE DE LA RECHERCHE FONDAMENTALE

On peut donc arriver à la conclusion qu'une des valeurs universitaires à mettre en œuvre, en tant qu'outil puissant pour la croissance économique et le bien-être social d'un pays, est « l'enseignement général ». Une deuxième valeur universitaire importante, la recherche fondamentale, doit également être reconsidérée. Selon Louis Pasteur, « Sans la théorie, la pratique n'est que routine, créée par des habitudes fixées. Seulement la théorie encourage et développe l'esprit de l'invention ».

Un pays sans recherche fondamentale tue son avenir. De nos jours, la main d'œuvre bon marché ou la richesse en matières premières ne sont plus les arguments qui font la différence dans le développement d'un pays. Aujourd'hui, ce qui compte est la recherche, la capacité d'un pays de croire et d'investir dans les activités mentales. C'est la recherche qui fait la différence en termes de conditions sociales et culturelles. Néanmoins, les investissements à long terme sont nécessaires, même si généralement ils ne suscitent pas un consensus général en termes de réponse politique. Cependant, cela constitue une priorité pour tout pays qui veut éviter la marginalisation et gagner en poids scientifique, économique et culturel.

Un pays moderne vaut exactement l'équivalent de ses systèmes d'enseignement supérieur et de recherche fondamentale. On ne saurait pas exagérer si on dit qu'aujourd'hui l'enseignement supérieur et la recherche fondamentale représentent la richesse fondamentale d'un pays.

Normalement, lorsqu'on parle d'investissements en infrastructures censées permettre à un pays de répondre avec succès aux changements et aux défis de l'avenir, on pense aux moyens de transport, à l'électricité, au marché du travail, à l'administration publique, à la politique fiscale, etc. En général, on ne fait pas référence à la recherche fondamentale dans ce contexte. Les pays devraient se rendre compte que la recherche fondamentale est l'infrastructure de base des sociétés modernes et la considérer comme un réceptacle des investissements à long terme comme unique manière de garantir un réel développement.

Ainsi, de manière surprenante, les nouveaux défis de la mondialisation demandent un retour substantiel à la recherche fondamentale. Les jeunes gens et les étudiants en général doivent apprendre autant de théorie que possible, parce que, comme l'a dit le philosophe Hans Albert, « Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie ».

LA MONDIALISATION CONTRE L'INTERNATIONALISATION

Une autre question importante qui reste à discuter est la contraposition « mondialisation contre internationalisation ». Mais, une fois de plus, est-elle l'antinomie en tant que dichotomie si évidente ? Elle n'est pas évidente du tout.

Comme tout le monde le sait, l'internationalisation de l'enseignement supérieur puise

ses racines profondes dans l'origine de l'université elle-même. Les premières universités, celles fondées à Bologne, Paris, Cambridge, Oxford, Padoue et Naples, ont été caractérisées par leur universalité ou universités, un mot latin d'où elles ont tiré leur nom, parce qu'à ce temps les enseignants et les étudiants venaient de différents pays. De nos jours, l'internationalisation ne comporte pas que des aspects de coopération interuniversitaire et de solidarité académique, mais c'est un outil puissant de stimulation à la fois du dialogue interculturel et la diversité dans l'approche des problèmes. Cette diversité présente un potentiel élevé de rehaussement de la qualité de la recherche et de stimulation de l'inventivité. Pourquoi devrait-on percevoir la mondialisation comme étant l'opposé de l'internationalisation ? Les deux peuvent coexister de manière assez pacifique. L'internationalisation, en tant qu'élément fondateur de la sphère académique et composante essentielle du monde universitaire, pousse les institutions d'enseignement supérieur vers une étroite coopération et solidarité, et cette conséquence fonctionne comme contrepois idéal aux mécanismes de la compétitivité produites par la mondialisation.

ASSURER LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT TRANSNATIONAL

Tout comme la première roue qui est apparue dans le monde ou la première usine à être créée, la mondialisation est ici pour y rester. Le fait de poser la question si c'est une bonne chose ou une mauvaise chose pour l'enseignement supérieur n'est pas un exercice productif. Comme dans le cas de chaque changement majeur que l'humanité a du affronter tout au long de l'histoire, la question qui se pose est d'identifier la meilleure manière de le traiter et d'en tirer un maximum de profit, tout en préservant nos valeurs fondamentales en tant qu'êtres humains.

C'est en gardant dans la tête cette approche philosophique qu'on doit gérer les nouveaux changements de l'enseignement transnational. Ils devraient être perçus comme étant des défis stimulants, et point comme des dangers.

En Europe, l'enseignement transnational demeure encore un phénomène de moindre envergure. Néanmoins, son importance est censée augmenter et s'intensifier dans le futur. Il y aura une forte concurrence entre les institutions d'enseignement supérieur reconnues par les différents Etats et les fournisseurs d'enseignement transnational comme les cours d'enseignement virtuel dispensés par des universités étrangères, des filiales locales, des universités entrepreneuriales, des organisations privées à profit, et ainsi de suite.

En vertu de ce scénario de l'avenir, la première réponse doit être une dimension européenne de l'assurance de la qualité. Les universités européennes devraient être capables d'évaluer la qualité de l'enseignement transnational, d'en établir des réglementations claires et, en même temps, de renforcer la compétitivité et l'attractivité de l'Espace européen de l'enseignement supérieur par les moyens de la transparence et de la reconnaissance des diplômes dans toute l'Europe et les réseaux universitaires européennes stratégiques. Comme il est stipulé par le « Code de bonnes pratiques pour la dispensation de l'enseignement transnational » (2001) du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO, « la qualité et les standards universitaires des programmes d'enseignement transnational devraient être pour le moins comparables à ceux de l'institution qui les dispense ainsi qu'à ceux du pays récepteur ».

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR COMME BIEN PUBLIC

Ce n'est qu'ainsi qu'il sera possible de préserver une autre valeur universitaire importante, celle de l'enseignement en tant que bien public sous la responsabilité publique, comme il est stipulé dans la Déclaration de Prague. L'enseignement doit promouvoir la citoyenneté active et l'intégration dans la société. Aujourd'hui, en Europe, il doit aussi contribuer à la création

d'un sens de la citoyenneté européenne. L'université est censée garder un rôle directeur dans la préservation et le soutien de ces valeurs éthiques.

Mais quel type de programmes d'étude est-il le plus approprié pour l'enseignement virtuel ? Actuellement, ils s'inscrivent dans des domaines comme « affaires et gestion », « sciences informatiques et technologies de l'information » et langues étrangères. Ces cours sont généralement de niveau post-universitaire ou sont des cours d'enseignement permanent.

L'enseignement face-à-face semble encore irremplaçable pour la plupart des programmes d'étude. De cette manière, la possibilité pour les étudiants de devenir des vrais clients – consommateurs est, pour l'instant, assez éloignée.

CONCLUSION

Une conclusion pertinente de cet article mènerait à l'affirmation suivante : la réponse correcte aux pressions et aux aspects négatifs de la mondialisation est le soutien des valeurs universitaires traditionnelles. L'enseignement supérieur est le seul qui détient la responsabilité publique pour la formation de capital humain, l'élément essentiel d'une société du savoir.

Il s'impose retourner aux valeurs à long terme. Les valeurs universitaires doivent être sauvegardées, pas comme quelque chose de fragile qu'on veut protéger parce qu'on tient au passé, mais comme des valeurs qui doivent être réaffirmées et remises en jeu, parce qu'elles sont indispensables à la société d'aujourd'hui, plus que jamais auparavant.

L'importance fondamentale de l'enseignement supérieur pour les pays en cours de développement est un sujet qui a été traité de manière étendue et exhaustive dans plusieurs publications de l'UNESCO-CEPES, du Conseil de l'Europe et d'autres organisations internationales importantes. Mais le rôle clé de l'enseignement supérieur est également quelque chose que les pays européens développés doivent se rappeler. Ceux-ci doivent réaliser que les investissements dans l'enseignement supérieur, la recherche fondamentale et le capital humain créent et développent la richesse d'un pays et qu'ils ont encore beaucoup de chemin à faire dans cette direction.

RERERENCE

SCOTT, P. "Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization", *Higher Education in Europe* 28 3 (2003).

Les valeurs universitaires et l'activité au temps de la mondialisation : le cas des universités albanaises

MARENGLÉN SPIRO

Avant que les universités albanaises puissent profiter de et contribuer à la mondialisation, elles doivent intégrer complètement le Processus de Bologne. Elles doivent, de plusieurs manières, harmoniser leurs pratiques avec les pratiques communes européennes. La garantie et le renforcement de la liberté académique et de l'autonomie institutionnelle sont essentiels, en étant des mesures fondamentales qui doivent être prises dans les universités albanaises dès le début. En même temps, on ne doit pas oublier que la liberté académique requiert la responsabilité académique, et que l'autonomie institutionnelle requiert l'autonomie financière et la responsabilité conséquente.

INTRODUCTION

La clé de l'intégration culturelle de l'Europe ne tient pas des gouvernements. Elle tient des peuples du continent et de leurs institutions. Ainsi, pour l'enseignement supérieur, le processus d'intégration culturelle devrait se trouver dans les mains des universités et des réseaux universitaires, de leurs recteurs, et des sénats universitaires. La seule alternative est la régression. Il s'impose pour l'avenir de réfléchir sur les besoins intellectuels de l'Europe et d'agir en concert afin d'accomplir ces besoins.

Il est nécessaire de commencer sur une base bilatérale, avec les universités combinant leurs efforts et reconnaissant mutuellement les études et les certificats, car il est impossible d'obliger une institution de reconnaître le diplôme d'une autre institution, si celle-ci ne le souhaite pas, et de poursuivre la participation dans le cadre de différents réseaux universitaires européens.

On doit également encourager encore plus la mobilité des étudiants (même si, au début, elle se déroulera en une seule direction, comme dans le cas de l'Albanie, mais pour des raisons spécifiques). Le renforcement de la mobilité requiert l'allocation de ressources supplémentaires aux échanges d'étudiants. Il faudra faire des investissements plus importants dans l'harmonisation des objectifs et des compétences personnelles en Europe.

L'HARMONISATION PAR LE BIAIS DU PROCESSUS DE BOLOGNE ET DE LA MONDIALISATION

Les processus de Bologne, qui affecte les systèmes d'enseignement supérieur, est un instrument nécessaire par lequel on peut approfondir la coopération européenne afin d'atteindre la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur – un effet véritable du phénomène de mondialisation. Le rôle dominant dans ce processus des pays de l'Union Européenne et les contributions, dont certaines très importantes, d'autres pays européens devraient être conjoints autant que possible, parce qu'ils constituent des facettes également importantes du même processus.

De cette manière, il s'impose de souligner la nécessité de l'harmonisation des structures de l'enseignement supérieur européen et d'insister, une fois de plus, sur l'idée

qu'une vraie harmonisation est le contraire de l'uniformisation. L'harmonisation implique une similarité d'objectifs qui ne requièrent pas une similarité de règles, comme il serait le cas avec l'uniformisation. L'Europe, dans son ensemble, est diversifiée, et toute tentative d'uniformisation réduirait la viabilité des nécessités européennes du système. La force de l'Europe est sa diversité – une diversité qui doit être préservée.

Ainsi, l'idée qui a été adoptée n'est pas celle de simplement changer les programmes d'enseignement, mais celle de construire des ponts afin de permettre aux étudiants de se déplacer d'un cours à un autre, d'un système national d'enseignement supérieur à un autre, ou dans d'autres mots d'ériger des développements parallèles, mais dans le but d'une convergence à long terme.

LES VALEURS UNIVERSITAIRES

L'autonomie institutionnelle et la liberté académique constituent des éléments fondamentaux du système de valeurs universitaire classique. Ces deux concepts sont souvent traités ensemble, et fréquemment confondus; toutefois, ils sont reliés. Il est important de les distinguer. L'autonomie universitaire se réfère à l'auto-gouvernance institutionnelle, pendant que la liberté académique concerne, premièrement et principalement, le corps universitaire, mais aussi l'institution en tant que telle. On pourrait dire qu'un des buts premiers de l'autonomie institutionnelle est de préserver la liberté académique.

A l'exception des définitions européennes de ces concepts dans les Magna Carta des universités européennes, de Bologne, 1988, la liste est bien brève et n'a jamais été censée être une initiative exhaustive de réglementation des valeurs et des responsabilités académiques. Jusqu'ici, il n'y a pas eu de définition claire de l'autonomie universitaire ou de la liberté académique. L'idée d'un standard européen ou d'une convention sur la gouvernance de l'enseignement supérieur a fait surface de temps à autre.

Selon un grand nombre de personnes, y inclus l'auteur, une telle Convention européenne ne serait pas une très bonne idée, étant donné que les questions soulevées sont des questions qui devraient être traitées d'un part par les représentants des institutions elles-mêmes et de l'autre par les Etats concernés. L'autonomie universitaire reflète à la fois la nation, son système de gouvernement et sa culture. Les conceptions concernant le juste degré d'autonomie peuvent varier d'un pays à l'autre. Pour cette même raison, la formulation d'un standard européen poserait aussi des problèmes. En tous cas, un tel standard ne saurait que définir le niveau le plus bas de pratique acceptable, sans encourager ainsi les pratiques positives.

L'AUTONOMIE INSTITUTIONNELLE

L'autonomie institutionnelle signifie, au sens le plus général, que les institutions sont libres de prendre leurs propres décisions de manière indépendante et de diriger leurs propres affaires selon leurs choix. Cependant, l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur n'équivaut pas du tout à une indépendance complète. Une université est toujours dépendante d'une certaine façon. L'État dirige directement les universités à travers les lois et les règlements, et indirectement par la budgétisation. Les universités privées seront plus autonomes que celles publiques, mais même les universités privées seront, dans une certaine mesure, réglementées par la loi. Il est nécessaire pour un pays d'avoir une politique nationale de l'enseignement supérieur. Il est du devoir de son gouvernement de peser les besoins de l'université contre les autres besoins de la société.

En général, en Albanie, ces idées sont acceptées aisément par le système universitaire et par le gouvernement. Elles sont également particulièrement importantes pour ce qui est des

exigences pour l'établissement d'universités privées, ce qui contribuera au développement du système de l'enseignement supérieur dans son ensemble et à une augmentation du nombre d'étudiants dans le pays. Les aspects académiques de l'autonomie institutionnelle ont été bien accomplis en pratique, surpassant certaines difficultés (liées à la tradition et à l'héritage universitaire spécifique du pays) d'application des exigences financières pour l'autonomie.

Néanmoins, il reste finalement une question importante à traiter : combien d'autonomie est-il nécessaire afin que les universités puissent exercer la liberté académique? Comme il est difficile de donner une réponse générale à une telle question, on peut supposer que cela dépendra de la culture et du système politique du pays (certains exemples pratiques de l'Albanie des douze années de démocratie sont évidents). L'essentiel est de bénéficier de l'autonomie dans les matières académiques; cependant, il sera ensuite immédiatement très important d'atteindre l'autonomie financière. Cela est en effet exigé en vue de l'accomplissement des principes du Processus de Bologne. Afin d'atteindre ce but, le ministère albanais de l'éducation montre une bonne compréhension et soutient sa réalisation.

LA LIBERTE ACADEMIQUE

Comme on vient de le préciser, la liberté académique est « le principe central, omniprésent et directeur de l'activité universitaire ». L'essence de ce principe est que les membres de la communauté académique doivent être libres de pratiquer les activités de recherche et d'enseignement sans aucune intervention extérieure.

On dit souvent qu'il faut faire la distinction entre la liberté académique et la liberté d'expression. Cela est vraisemblablement vrai, car la liberté académique présuppose non seulement la liberté d'expression, mais aussi la liberté de choisir son domaine et la matière de recherche, et la liberté de prendre part au processus de recherche. Pour ce qui est de la « liberté d'expression académique », cela ne va probablement pas au-delà de la liberté d'expression générale, sauf qu'il peut y avoir des limitations plus fréquentes à la liberté d'expression dans d'autres milieux.

La différence réside en le raisonnement qui se trouve derrière les principes. La liberté académique est une liberté accordée par la société à des membres de la communauté académique pour assurer qu'ils sont capables d'accomplir les tâches qui leur sont données et permettre ainsi à l'université d'accomplir ses responsabilités envers la société et de contribuer au progrès de l'humanité. La liberté d'expression est un droit personnel pour tous les individus; cependant, l'argument en faveur de la liberté d'expression n'est pas seulement celui de l'accomplissement de soi, mais aussi celui du renforcement de la démocratie, de la vérité et de la culture.

Le fait que la liberté académique n'est pas un privilège qui est accordé aux employés universitaires pour leur propre égard a une signification quant à l'interprétation du principe dans les cas individuels. Certains enseignants ont remarqué très sérieusement que la liberté par rapport à l'administration fait partie de la liberté académique. Une telle opinion est un exemple de la manière dont les enseignants peuvent erronément concevoir la liberté académique comme un privilège. Il devrait également être souligné à cet égard que la liberté académique est plus qu'un droit; elle implique aussi un devoir ou une responsabilité.

Il est du devoir des chercheurs universitaires de rendre publics les résultats de leurs recherches, même si cela n'est pas toujours bien reçu. Ainsi, si un enseignant est demandé par son gouvernement de ne pas publier un rapport de recherche qui reflète négativement sur une politique spécifique du gouvernement, il serait de son devoir de refuser de se conformer à la demande du gouvernement.

Au coeur de la liberté académique se trouve le droit d'exercer les activités de recherche et d'enseignement en l'absence de toute intervention ou contrainte, à la fois de

l'institution elle-même ou de l'extérieur, soit-il des autorités politiques ou des décideurs privés ou des patrons. La liberté académique inclut aussi la Lernfreiheit pour les étudiants. La liberté académique peut donc être posée à la fois contre l'État et l'institution donnée. Certaines limitations à la liberté académique sont inhérentes aux conditions existantes dans l'institution – en particulier aux questions relatives aux programmes d'enseignement et aux conditions de nomination dans des postes universitaires.

La mondialisation et les opportunités de développement dans l'enseignement supérieur en Europe de Sud-Est

STAMENKA UVALIĆ-TRUMBIC

L'auteur considère que la mondialisation est censée rester avec nous pour longtemps et qu'il s'agit de plus que d'une question de marchés mondiaux. Elle présente certains de ses cotés positives en Europe du Sud-Est. Elle permettra, par exemple, aux membres des diasporas d'anciens « points chauds » de la planète de rester en contact avec leurs pays d'origine via l'Internet et de les aider. De telles évolutions positives peuvent déjà être identifiées dans certains pays de la région. L'UNESCO encourage ces innovations dans l'enseignement supérieur qui lui permettent de profiter des opportunités offertes par les nouveaux changements mondiaux.

Selon l'idée de l'éternel retour introduite par Nietzsche dans son *Ainsi parlait Zarathoustra*, les situations se repentent éternellement, mais dans un nombre infini de combinaisons, jamais complètement identiques. Qu'est-ce qui est identique et qu'est-ce qui est différent au sujet de la mondialisation par comparaison à la situation d'il y a quatre ans ?

Dans le monde politique, il y a encore des guerres et des bombes, mais plus en Europe du Sud-Est. Dans le monde universitaire, on étudie de plus en plus le rapport intriqué entre la mondialisation et le marché de l'enseignement supérieur par la rapide évolution des technologies, le commerce des services d'enseignement, et l'apparition de nouvelles formes d'enseignement sans frontières. En Europe, l'Espace européen de l'enseignement supérieur créé à la suite du Processus de Bologne, un processus européen global en soi-même, a inclus les pays de l'Europe du Sud-Est, sans aucune discrimination politique.

On peut invoquer dans cet esprit l'observation faite par le professeur Peter Scott (2003) que la mondialisation veut dire plus que des marchés mondiaux. Dans ce contexte, il est possible d'identifier certains aspects plus bénéfiques de la mondialisation pour ce qui est des développements dans l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est.

L'EUROPE DU SUD-EST ET LA FUITE DE CERVEAUX : GAINS ET PERTES

Une des conséquences principales de la série de guerres civiles qui a mené à l'écroulement de l'ex-Yougoslavie a été la massive fuite de cerveaux qui a affecté en spécial la Bosnie-Herzégovine, mais aussi la Serbie et le Monténégro, ainsi que la Croatie. Il est inquiétant de remarquer qu'environ 200.000 personnes ont quitté la Bosnie-Herzégovine à la suite de la signature de l'Accord de paix, pendant que les chiffres valables pour la Serbie-Monténégro indiquent qu'environ 500.000 jeunes personnes ont quitté le pays durant la dernière décennie. La plupart de ces jeunes personnes ont entre 25 et 40 ans. Elles font partie de la génération Internet.

Dans le contexte de la mondialisation, les diasporas gagnent de nouvelles dimensions et représentent un défi pour les identités établies. Selon un nombre de chercheurs, « Les diasporas gagnent des points en étant capables d'employer leur cosmopolitisme pour effectuer des pressions sur les limites du milieu local ». La nouvelle signification des diasporas est que les traditionnelles « métaphores enracinées » sont remplacées par des « métaphores déracinées mobiles » (Rizvi, 2000).

A cette époque de la mondialisation, ces diasporas, accessibles par l'Internet, pourraient devenir un atout pour l'enseignement supérieur de l'Europe du Sud-Est, qui a été appauvri par des guerres et des dégradations économiques. Elles pourraient contribuer à la reconstruction des communautés scientifiques dans leurs pays d'origine sans nécessairement avoir à rejoindre les lieux.

Le pilotage de ce type de solutions innovatrices pour la Bosnie-Herzégovine, la Croatie et la Serbie-Monténégro constitue l'objectif d'un projet de l'UNESCO qui est actuellement en cours d'implémentation.

L'EUROPE DU SUD-EST ET LA MONDIALISATION : UN EXEMPLE SERBE

Que se passe-t-il au niveau local ? Trois exemples, tirés de Belgrade, illustrent l'effet des évolutions mondiales, comme le Processus de Bologne, en tant que vecteur de changement.

- Mon dentiste et la Déclaration du « Bois de Boulogne » : Je suis rentrée à Belgrade pour consulter mon dentiste, parce qu'il est vingt fois moins cher, mais aussi bon que mon dentiste à Paris. Une fois assise dans son fauteuil, ce dentiste me fait de la conversation pour chasser ma peur. Etant donné que je vis à Paris, il me demande ce que c'est que cette « Déclaration de Boulogne » dont il a pu lire quelque part; est-ce qu'elle a quelque chose à voir avec le Bois de Boulogne?
- L'ECTS et le Supplément de diplôme introduits à l'Académie des Arts : Un professeur de l'Académie des Arts de Belgrade m'a montré une brochure sur l'ECTS et le Supplément de diplôme, traduite et publiée par le Alternative Academic Educational Network (AAEN) et m'a raconté avec une grande fierté les efforts investis dans l'introduction de ces mécanismes.
- Des actions dans des futures universités privées : des personnes que je connaissais m'ont proposé de me vendre des actions dans des futures universités privées, avec une gamme inventive de motivations.

Même si mon dentiste a pu confondre Bologne avec le Bois de Boulogne et mon ami de l'Académie des Arts ne sait pas que le Supplément de diplôme est un document subsidiaire de la Convention sur la reconnaissance de Lisbonne, il est vrai que ces processus et ces instruments pénètrent lentement dans les communautés d'enseignement supérieur de la Serbie.

Ce que ces exemples montrent est que la mondialisation, par le biais du Processus de Bologne, ou les forces de marché et la concurrence en évolution, affectent les évolutions locales à un rythme irréversible.

La nature des effets à long terme de ces tendances dépendra de la manière dont elles seront réglementées et gérées.

REFERENCES

RIZVI, in, N. C. BURBULES et C. A. JARRES, eds. *Globalization and Education: Critical Perspectives*. Londres: Routledge, 2000.

SCOTT, P. "Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization", *Higher Education in Europe* 28 3 (2003).

L'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes en tant que mécanismes de réglementation dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur

JÜRGEN KOHLER

L'article analyse la complexité du rôle et des méthodes d'application de l'assurance de la qualité, de l'accréditation et de la reconnaissance des diplômes universitaires dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur en cours de formation. Il analyse les sens à multiples facettes et l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, les modalités d'assurer la qualité de celui-ci au niveau institutionnel et au niveau systémique, le rapport entre l'assurance de la qualité et l'accréditation et entre ces deux et la reconnaissance; la dernière sera aussi analysée plus en détail. L'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance sont inséparablement liées au Processus de Bologne, en étant des éléments de base de celui-ci.

LE SUJET

L'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur en cours de développement sont des aspects entrelacés du même noyau, dont le dénominateur commun est la qualité. Cette conclusion est évidente si on considère les définitions de ces trois termes.

L'assurance de la qualité est, en raison du terme, centrée sur la qualité. Quelque soit le sens qu'on donne à la qualité, l'assurance de la qualité signifie, par définition, qu'il y a – dans la succession suivante – une notion de l'existence et de la recherche de la qualité, une volonté d'offrir la qualité, un concept de la qualité, l'application de la qualité, la supervision de la qualité, et l'itération de cette succession compte tenu de l'expérience, afin d'améliorer la qualité. Par conséquent, l'assurance de la qualité est un problème de conscience et d'engagement, qu'on pourrait appeler culture de la qualité dans le sens étroit du mot, et de techniques, c.a.d., des institutions, des procédures et des instruments qu'on peut résumer par le terme gestion de la qualité. Tous ces éléments ensemble concourent à la culture de la qualité dans un sens plus large.

L'accréditation, un terme qu'on peut limiter à l'accréditation des programmes, mais qu'on peut élargir aussi pour comprendre l'accréditation institutionnelle, est un sous-aspect de la gestion de la qualité. On situe l'accréditation de cette manière puisqu'elle est un instrument et une procédure utilisée afin d'évaluer la qualité d'un concept et de son application. On peut définir l'accréditation comme une procédure d'évaluation de la qualité visant l'approbation formelle d'un programme d'études – l'accréditation des programmes – ou d'une institution – l'accréditation institutionnelle – par un organisme non gouvernemental d'experts ou, éventuellement et de préférence, par les dirigeants. Il y a une approche légaliste de l'accréditation lorsqu'on l'oppose aux buts purement consultatifs résumés par ce terme, l'évaluation, et il y a aussi une approche technique.

La reconnaissance est liée à la qualité étant donné qu'elle s'occupe et qu'elle peut être définie comme l'approbation interinstitutionnelle et, surtout, transfrontalière des expériences d'apprentissage, basée sur l'évaluation et la comparaison des caractéristiques quantitatives et qualitatives des programmes d'études. C'est un concept légaliste et c'est un instrument utilisé pour obtenir la mobilité; par conséquent, elle est étroitement liée à la notion de l'espace européen – ou mondial – de l'enseignement supérieur.

Après avoir perçu la « qualité » comme le dénominateur commun de tous les trois termes d'actualité qu'on va aborder ici, on ne peut ignorer le besoin d'examiner plus attentivement la « qualité » dans tous ses aspects avant de relier les trois sujets à la « qualité », en expliquant leur éléments plus en détail, et en identifiant les corrélations entre eux, aussi bien que leurs implications politiques et pratiques.

Pourtant, avant d'y procéder, il faut mettre un point d'exclamation et l'une interrogation après la supposition implicite, du titre de cette étude qui classe l'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance comme des « mécanismes régulateurs ». En effet, ces trois aspects présentent une affinité étroite à la « régulation » et aux « mécanismes ». Ils traitent des questions juridiques et s'occupent des instruments. Cette caractérisation est particulièrement valable en ce qui concerne l'accréditation et la reconnaissance. Pourtant, bien que cela s'applique aussi, dans une large mesure, aux aspects de l'assurance de la qualité, il n'y a pas de doute que l'interprétation de l'assurance de la qualité en tant que système mécanistique ne soit grossièrement incomplète, à moins qu'elle n'aborde la question de la consolidation et de l'intégration de l'engagement de la part des dirigeants relevant. Au moins ensemble avec l'assurance de la qualité, aucune interprétation purement mécaniciste telle que « la gestion de la qualité », qui perd de vue ce qu'on peut appeler « la culture de la qualité », ne saisit l'intégralité du problème en discussion et, le moins qu'on puisse dire, faillit omettre un facteur essentiel du succès. Un sentiment – et la réalité – de la « propriété » substantielle et procédurale appartenant aux dirigeants sont décisifs.

Cet aspect non-mécaniciste sera expliqué plus minutieusement lorsqu'on abordera en détail l'assurance de la qualité. Cependant, il faut tout d'abord expliquer le dénominateur commun essentiel: la qualité des programmes de cours de l'enseignement supérieur.

LA QUALITE

La « qualité » – et on se réfère ici à la « bonne » qualité, un attribut pas nécessairement compris par le terme « qualité » – est « la favorite de tout le monde ». La même chose est valable en ce qui concerne la qualité des programmes d'études. Evidemment, toutes les institutions s'efforcent d'atteindre la qualité, ou au moins elles ne reconnaîtraient pas le contraire. L'Union Européenne regarde la qualité comme la pierre angulaire, puisqu'elle est essentielle afin de transformer l'Europe dans la l'espace principal de la recherche et de l'enseignement, qu'on désire tellement, et afin d'accroître l'attractivité et la compétitivité de l'Europe à échelle mondiale.

La Déclaration de Bologne et le Communiqué de Prague n'abordent pas la question de la qualité d'une manière suffisamment transparente. En fait, ce manque peut être considéré comme « la plus forte faiblesse » dans la mesure où tous les deux documents suggèrent un mélange de buts et d'instruments, sans indiquer expressivement et distinctivement, afin de les structurer, quels sont les buts majeurs et quels sont les instruments proposés afin d'atteindre ces buts.

Qu'est-ce que signifie et implique donc « la qualité des programmes d'études ». Il semble qu'il faut répondre à ces questions si on veut comprendre l'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance. C'est la recherche de la substance de la qualité. Il faut l'aborder avant de reprendre des problèmes procéduraux afin d'offrir une orientation en vue de l'évaluation et la direction.

La première considération: La qualité des programmes d'études est essentiellement la qualité des résultats. Et, si on interprète correctement la Déclaration de Bologne et le Communiqué de Prague, il y a seulement trois résultats ou buts majeurs à atteindre: (i) la qualité académique, qui ne couvre pas seulement l'excellence du point de vue de la recherche et de l'enseignement et de la dissémination de la connaissance et de la vérité, mais couvre

aussi la contribution au développement personnel; (ii) l'employabilité, dans un contexte transnational, avec une durabilité pendant toute une vie; (iii) la mobilité dans tous ses aspects, c.a.d., du point de vue de l'espace, du temps – ici, les mots d'ordre sont éducation permanente et apprendre à apprendre – et de la flexibilité programmatique et personnelle, qui couvre des aspects tels que la reconnaissance des expériences d'apprentissage non-universitaires et l'offre de points d'entrée et de sortie le long des programmes d'études. Les autres articles mentionnés dans la Déclaration de Bologne et le Communiqué de Prague sont des simples instruments à utiliser pour atteindre ces buts essentiels ou, au mieux, ils sont des buts secondaires.

La seconde considération: Afin de traduire cette orientation de substance dans une orientation de perspective, la qualité des résultats signifie avant tout que c'est le résultat de l'expérience d'apprentissage qui fournit l'étalon. L'établissement de cet étalon, en échange, signifie en principal que le contenu pédagogique n'est pas l'aspect essentiel pour l'évaluation de la qualité, bien que la qualité du contenu pédagogique aide sans doute à obtenir la qualité du résultat. Cette caractéristique signifie aussi que le ciblage des facteurs d'entrée, c.a.d., leur sélection et établissement en vue de leur contribution au résultat, a une grande importance. Par conséquent, il serait juste de décrire la qualité des programmes d'études comme "adéquation au but". Pourtant, cette définition peut être trompeuse à moins qu'on ne comprenne clairement qu'il y a deux éléments à considérer ultérieurement: tout d'abord, le but, c.a.d., les résultats de l'apprentissage en tant qu'objectifs à atteindre, et ensuite l'adéquation des moyens, c.a.d., les articles des programmes, leur création et leur didactique, en vue de leur justesse et cohérence afin de conduire aux résultats désirés de l'apprentissage.

Dans les conditions où les résultats de l'apprentissage se trouvent au centre du « débat sur la qualité », une précision plus grande vis-à-vis des facettes ou des sous-aspects possibles des résultats de l'apprentissage est nécessaire. Il faut attirer l'attention sur le fait que l'acquisition de connaissances dans un certain domaine universitaire, bien qu'important, n'est pas du tout le seul ou, comme peu de gens vont le reconnaître, le plus important résultat de l'apprentissage dans le cadre d'une expérience d'apprentissage universitaire. En plus, il y a l'aspect de l'acquisition de compétences. Celui-ci est en effet décisif et il faut le comprendre correctement dans toutes ses subdivisions. Dans un contexte universitaire, les compétences sont sans doute liées à la conscience de la méthodologie et de la terminologie et à la capacité à les appliquer, aussi bien qu'aux systèmes inhérents d'un certain domaine universitaire, et à la capacité de reconnaître ses limites axiomatiques. Les compétences, dans leur dimension générique, sont liées aux aspects d'interactivité sociale. Ici, il faut aborder les capacités de coopération et de transfert. Il faut souligner la raison de l'importance de ces compétences. Elles se trouvent au centre de l'employabilité du personnel possédant une instruction universitaire, car ces qualités assurent l'innovation et le leadership. Ces articles sont essentiels afin de décrire un programme d'études universitaires du point de vue de la qualité; ces articles sont donc des descripteurs valables pour concevoir un programme et, ultérieurement, pour faire sa qualité transparente pour les autres.

La troisième considération: Si la qualité des résultats est essentielle et les résultats sont les produits de l'apprentissage, qu'est-ce que c'est alors la qualité des produits de l'apprentissage au-delà des aspects mentionnés? Y a-t-il une réponse normalisée ou y a-t-il une diversité? La réponse est oui et non.

Revenons tout d'abord à la normalisation: Il y a des éléments de normalisation dans les documents de Bologne, et ici la normalisation est double.

Un aspect de la normalisation concerne les résultats de l'expérience d'apprentissage. Par conséquent, il concerne la substance. La meilleure manière de résumer cet aspect serait de dire qu'il offre validité universitaire et employabilité durable, transnationale. L'autre aspect de la normalisation offre la transparence et la mobilité, étant donc lié aux aspects formels. A

cet égard, la normalisation se concentre sur le concept de cadres quantitatifs, tels que le système à deux ou, si on inclut les programmes doctoraux, à trois niveaux, le concept de module et le système de points ECTS – et de mécanismes de soutien qualitatif – tels que la totalité du paquet ECTS en tant qu'étiquette de la qualité, y compris l'accord d'apprentissage tripartite, les brochures de cours concises et précises, et la documentation des expériences d'apprentissage concrètes des relevés de notes.

A une deuxième analyse, il y a de forts éléments de diversité dans l'interprétation de la qualité. Cette diversité existe en principe et elle existe dans la philosophie de Bologne en particulier.

En principe, la qualité en tant qu'excellence, est relative par sa nature parce que l'excellence peut être liée à la portée et à l'ambition visées. Pour utiliser une analogie, c'est tout aussi comme dans le cas d'un snack bar excellent, qui excellent parce qu'il produit des hamburgers excellents comparativement aux hamburgers produits par des autres snack bars. Mais le même snack bar peut être un lieu effroyable pour manger si on le compare à certains restaurants inclus dans le Guide Michelin. La même chose est valable pour les institutions d'enseignement supérieur et leurs programmes d'études. Ici, tout repose aussi sur la comparaison et, pour être plus précis, sur ce qu'une institution aspire à être. La réponse finale est que tout dépend de la mission d'une institution et c'est pourquoi la définition de mission, en tant que « loi fondamentale de l'auto-compréhension » est essentielle pour le débat sur la qualité.

La philosophie de Bologne soutient ce point de vue. Elle vise la dimension dite européenne, ce qui signifie la diversité culturelle et les différences de langue en tant que partie des caractéristiques et de l'héritage européens communs et très spéciaux. En fait, l'accent mis sur cet aspect peut être un avantage pour l'Europe par rapport au monde de l'Amérique de Nord, bien qu'il ne faille pas oublier que cette approche présente certaines complications et difficultés. La philosophie de Bologne respecte aussi les différentes couches institutionnelles du domaine de l'enseignement supérieur, qui ont apparu dans un nombre de pays européens, surtout la distinction entre les universités et les polytechniques. Et, enfin et surtout, il y a la notion d'« université entreprenante », un concept qui – même lorsqu'on se tient à l'écart de la question de AGCS – implique la compétition et il faut reconnaître le fait qu'il n'y a pas de compétition en absence d'une diversité de programmes.

La quatrième considération: La qualité des résultats de l'apprentissage est relative puisque ce n'est pas une qualité in abstracto, mais il s'agit de qualité du point de vue de quelqu'un. Elle est orientée sur les partenaires. Le processus de Bologne reconnaît cet aspect, dans un sens procédural, étant donné que le Communiqué de Prague souligne la nécessité de prévoir la participation des étudiants à tous les niveaux. Avant tout, la qualité est en substance orientée sur les partenaires, étant donné qu'elle faut être sensible aux demandes des dirigeants et de la société dans son ensemble. Pour cette raison, l'employabilité est prioritaire, cet aspect étant considéré comme une nécessité par les étudiants, les employeurs et la société dans son ensemble. Par conséquent, il est indispensable de lier les débats universitaires aux débats sociétales en général et aux débats avec les dirigeants en spécial.

L'orientation sur les partenaires compris aussi l'aspect du développement personnel. L'acquisition des compétences seulement pour arriver à la compréhension en soi, et l'effet de du modelage de la pensée académique et du changement du caractère personnel constituent une partie d'un concept qualitatif de « la qualité pour... » des programmes d'études universitaires.

Ce n'est pas étonnant que la compréhension « centrée sur la qualité pour le but » de la qualité soit à l'origine d'un animé débat académique sur la valeur intrinsèque de la recherche universitaire et de l'apprentissage. Une compréhension de ce genre est sans doute plus qu'acceptable. Elle est essentielle, au moins pour les universités, parce qu'une culture innée

de la recherche et de l'interprétation de la recherche, en tant que recherche indépendante de la vérité existe. Cette culture n'est pas seulement à caresser mais elle est aussi un impératif politique, car c'est le rôle de la recherche universitaire de soutenir la vérité – ce qu'on ne peut dire de la politique, qui a tendance à lutter pour gagner à tout prix – et d'innover bien avant que personne d'autre n'ait investi dans l'innovation dans le domaine visé.

Pourtant, pour ce qui est de « la recherche pure et objective en tant que qualité », la question n'est pas de choisir l'une au détriment de l'autre, mais plutôt d'inclure toutes les options. Le défi réside dans la capacité de combiner l'indépendance de la pensée et la nouveauté du concept avec l'employabilité pour les gens qui sont aptes pour le leadership durable et l'innovation. En indiquant ces buts, il est évident que les buts suprêmes et les avantages de « l'université pure » et de « l'employabilité » coïncident, aussi bien que les compétences nécessaires pour toutes les deux aspirations: une approche méthodique, une structuration systématique, la conscience des limites de la portée et le besoin d'interactivité et la capacité de faire les choses marcher dans un société civile et démocratique d'égaux. Par conséquent, aborder le problème du conflit d'une manière correcte signifie simplement se rendre compte qu'entre l'université et l'employabilité il y a une identité plutôt qu'un conflit des buts et des compétences. Dans ce contexte, le véritable problème de la qualité ne réside pas dans un conflit des buts et des compétences désirées, mais dans la conception et application d'une didactique et d'expériences d'apprentissage appropriées. En résumé, le problème ne devrait pas être une lutte des philosophies, mais c'est simplement un problème pratique.

Lorsqu'on traite de l'apport qualitatif, il ne faut pas négliger les aspects liés au rapport qualité-prix et au rapport qualité-temps consacré. Il faut évoquer ici la manière dont ces aspects sont souvent politiquement liés à l'obligation de rendre compte dans un sens économique étroit. De nouveau, la nature relative de la qualité devient évidente. Lorsqu'on met l'accent seulement sur les valeurs de l'université, in abstracto, ces considérations seront mises de côté comme non pertinentes ou illégitimes, mais elles sont très réelles dans le monde réel des partenaires, dans le cadre de la société. Chaque institution doit aborder ces sujets, prendre position et obtenir des réponses cohérentes quant aux conséquences pour la conception de son programme.

La cinquième considération: En revenant au rôle décisif de l'individualité de la mission et de la définition de mission, il est pourtant essentiel de comprendre que la définition de mission a un effet d'engagement sur l'institution visée, en fournissant les étalons de la qualité. Dans un sens, la définition de mission amène un semblant de normes de la qualité inhérentes.

Il faut développer cette idée. Il est évident qu'une fois qu'une institution s'est décidée à propos de la définition de sa mission, il y a deux conséquences claires, inévitables et mesurables pour la définition et l'évaluation de la qualité. Premièrement, sa définition de mission est-elle réaliste si on considère les circonstances et les moyens de l'institution? On pourrait appeler cette considération « le risque de snobisme » ou le syndrome « on voudrait être Cambridge et Heidelberg ». Une analyse minutieuse SWOT peut constituer un antidote vital. Deuxièmement, y a-t-il une cohérence entre la définition de mission, d'une part, et la conception et l'application du programme, de l'autre part? On pourrait appeler ce facteur « le risque de l'inconséquence intellectuelle et du bond mental ». Ce sont des étalons absolus dans un cadre ou concept relatif, auto-défini, de l'aspiration à la qualité.

La sixième considération: Alors que ces aspects sont précis en tant qu'étalons, mais relatifs en ce qui concerne les réponses, à cause de leur dépendance sur la mission de l'institution, il y a une troisième caractéristique discutable de la standardisation. La question se pose de savoir s'il y a ou non des normes minimales qui soient si importantes qu'il faille les satisfaire pour que l'institution et son programme ne soient pas rejetés. Y a-t-il une norme

minime absolue de la qualité?

Cette question universitaire est risquée, en constituant une potentielle poudrière politique. Quant à l'aspect universitaire, la nécessité et l'avantage de la définition de ce qu'on appelle éléments fondamentaux et normes de base d'un programme sont douteux. S'il y a un dénominateur commun essentiel concernant la substance académique, pourquoi une définition est-elle nécessaire? Et, s'il n'y a pas un dénominateur commun essentiel, serait-il dangereux de supprimer les opinions minoritaires en faveur des positions majoritaires? Et, quant à la politique, il y a un grand risque que toute définition de ce qu'on appelle des noyaux programmatiques et normes minimales soit transformée dans un instrument juridique, en empiétant sur l'autonomie institutionnelle et individuelle et en transformant en même temps les programmes dans des fossiles ossifiées, car il serait difficile à moderniser les programmes après avoir été contraint par la législation qui, par la nature lourde des processus politiques, est difficile et lente à changer. Autrement dit, il y a un risque inhérent pour l'essence de l'université, sa tâche étant d'innover. Par conséquent, il y a une forte mise en garde contre la définition de ce qu'on appelle normes minimales en tant que telles.

Pour résumer, il n'est pas nécessaire de définir et il ne faudrait pas vouloir définir des normes minimales et des noyaux académiques des programmes dans un sens prescriptif. On a dit qu'il est difficile de définir ce qu'un éléphant est, mais on le reconnaît lorsqu'on le voit. La même chose est valable pour les programmes universitaires, car c'est un fait que, en examinant un programme, on peut dire s'il est ou non si mauvais qu'il est – et que la qualité est ce qu'on discute ici – sans doute inférieur à toute norme acceptable. A cet égard, l'évaluation des normes minimales de la qualité est une question d'empirisme dans le sens qu'elles sont définies par ce que les dirigeants pertinents – les universitaires pour ce qui est de la qualité académique, et les employeurs potentiels pour des questions d'employabilité ultérieure – conviennent plus ou moins unanimement être une exigence absolue et évidente qui doit être remplie par tout programme d'études universitaires lancé sous cet autoproclamé nom, but et ambition. Il vaudrait donc mieux de ne pas transformer la notion de normes minimales définissable dans un concept juridique hermétique de la qualité.

Pourtant, cette conclusion n'implique pas qu'il ne faudrait pas faire des efforts pour comparer les programmes universitaires aux programmes des autres pays afin d'identifier des compétences et des pratiques curriculaires plus ou moins communes à atteindre en tant que résultats de l'apprentissage. C'est par référence à cet aspect que le « réglage », dans le sens de ce qu'on appelle le Tuning Project, a ses mérites. Mais il faudrait le comprendre comme un moyen de stimuler la transparence, destiné à servir comme un instrument d'information en vue de l'amélioration des programmes d'études, plutôt que de le considérer comme un prétexte pour appliquer ce qu'on appelle des normes minimales ou des programmes fondamentaux par des règlements ou d'autres instruments légaux, et il faudrait se concentrer sur les compétences fondamentales plutôt que sur l'apprentissage du matériel.

L'ASSURANCE DE LA QUALITE

Comme on l'a mentionné ci-dessus, l'assurance de la qualité peut être définie comme une succession qui part de la notion de l'existence et de la recherche de la qualité, décrite ici, une volonté d'offrir la qualité, un concept de la qualité, l'application de la qualité, la surveillance de la qualité, et l'itération de cette succession compte tenu de l'expérience, afin d'améliorer la qualité. C'est au mieux un état d'esprit, en relevant ainsi de la « culture de la qualité », mais d'habitude, dans le sens étroit du mot, l'assurance de la qualité se résume à un ensemble d'instruments et de techniques censés à aider à la création et à l'entretien de la qualité. Il faut noter pourtant que l'assurance de la qualité dans le dernier sens, qui est l'interprétation plus

couramment acceptée du terme, est seulement à moitié la vérité et c'est la pire des deux moitiés. Cette demi-vérité moins favorable est fondamentalement la gestion de la qualité.

Le but de l'assurance de la qualité est double. Sur le plan interne, elle vise à améliorer la position de l'institution dans un environnement concurrentiel, sans parler de la valeur académique intrinsèque de l'amélioration de la recherche et de l'enseignement en tant que tels. Sur le plan externe, elle est une partie de la responsabilité des universités par rapport aux dirigeants, surtout les étudiants dans ce contexte et la société, en qualité d'employeurs ou d'Etat comme organisme de financement.

Tout d'abord, l'assurance de la qualité exige la totalité. Elle est compréhensive. Il ne faut pas identifier l'assurance de la qualité seulement à l'évaluation ou l'accréditation, le classement ou le test de performance. Ce sont des moyens finaux de la gestion de la qualité, car ils se concentrent sur l'évaluation de la qualité d'un programme qui est en place ou dont le début est imminent. Bien que ces instruments de la gestion de la qualité soient importants, leur application se produit bien trop tard si on considère le processus global qui va de la conceptualisation jusqu'à l'application et finalement la surveillance d'un programme d'études. Le message le plus important à ce point est que les moyens de l'assurance de la qualité doivent être mis en place parallèlement à l'entier processus de développement des programmes d'études et elle doit couvrir tout aspect du développement relevant de toutes les caractéristiques du programme envisagé. S'il y a ou non un tel système des moyens de l'assurance de la qualité parallèle à la phase de concept et application et s'il est efficace ou non, c'est ce qui fait toute la différence entre une institution d'enseignement supérieur de premier ordre et toutes les autres. S'il y avait jamais en place un système d'accréditation institutionnelle, c'est cette caractéristique qui devrait être la première priorité sur la liste des critères d'accréditation.

Deuxièmement, l'assurance de la qualité anticipe et soutient. Dans ce sens important, l'assurance de la qualité signifie offrir un ensemble d'instruments proactifs, parallèles à toutes les étapes des programmes. Il ne faut pas le réduire à une simple surveillance; même si cette caractéristique est importante pour fournir des informations afin de diriger dans la bonne direction si on a dévié de la route optimale. Mais, de nouveau, cette notion est réactive et interventionniste. Pour ce qui est de l'assurance de la qualité, la meilleure pratique est préemptive et collégiale quant au style. L'assurance de la qualité signifie donc, au mieux, établir un bon système de dissémination de la connaissance et l'engagement en faveur de la qualité par la mise en place d'un système d'information, communication et assistance.

Troisièmement, dans un sens étroit, l'assurance de la qualité considère les instruments. Cependant, le point essentiel, mais pourtant négligé, est que les instruments sont inutiles et disfonctionnels si on ne les met pas aux mains des gens qui savent comment les utiliser et si plusieurs instruments se trouvent aux mains de différentes personnes ne sont pas utilisés d'une manière coordonnée et dirigée. Pour exprimer ce fait à l'aide d'une terminologie abstraite, l'assurance de la qualité doit avoir un concept clair de la qualité ou, autrement, l'assurance de la qualité s'entrecroisera et manquera d'orientation et de mesure. C'est ici qu'il vaut se rappeler les considérations sur la qualité ci-dessus discutées, en commençant avec une définition de mission via des idées essentielles, jusqu'à la conception et l'application des programmes cohérents. On ne va pas reprendre ici ces éléments. L'assurance de la qualité doit identifier les responsabilités de certains individus, groupes ou divisions institutionnelles, mais là où il y a un partage des attributions, il faut assurer la cohérence en prenant des dispositions pour la coopération entre les personnes visées. En fin, la programmation et les points de référence sont importants, y compris la question de la répartition en étapes dans le sens d'utiliser les instruments adéquats au bon moment pendant l'entier processus.

Il n'y a pas de réponses finales et universelles à la question: comment attribuer les

responsabilités, assurer la coopération, concevoir des points de référence et distribuer les instruments adéquats aux dirigeants adéquats à un moment donné. Cela dépend dans une large mesure de l'organisation juridique concrète des institutions respectives, des caractéristiques des joueurs majeurs de l'institution et des traditions et du climat social de l'institution et du pays. Donc, bien qu'il puisse être décevant de recevoir un projet de points à considérer au lieu d'une recette universelle du succès, il est inévitable de faire face à cette restriction et d'utiliser cette manière de détailler afin de mettre en place un système concret d'assurance de la qualité pour l'institution donnée, qui soit nécessairement aussi individuel que l'institution.

Quatrièmement, après avoir finalement esquissé la portée des questions de base de l'assurance de la qualité, on peut faire une analyse pratique, qu'on désire sans doute tellement, mais incomplète, des instruments de l'assurance de la qualité. Pourtant, on ne va pas les considérer en isolation, mais dans le contexte des responsabilités interinstitutionnelles, mais toutefois personnalisées, et de l'interactivité et on va les projeter partiellement sur une période de temps. Premièrement, on va considérer les questions relevant du partage interne des responsabilités et de la conception des lignes de communication.

Parallèlement au développement des programmes ou même avant, il faut réfléchir sérieusement au leadership, aux niveaux opérationnels, aux informations de départ et aux remarques, par un niveau intermédiaire structuré tel qu'un comité directeur. Il faut multiplier par deux tous ces articles en raison de la nature « fédérale » de la plupart des institutions d'enseignement supérieur qui ont un système fort de facultés et instituts. En plus, il faut maintenir des contacts avec les dirigeants externes. Considérons plus attentivement ces quatre forces agissantes du point de vue de leurs avantages et pouvoirs nécessaires, qu'on peut appeler des « instruments ».

Le leadership est essentiel. Cela signifie transmettre l'engagement et le dynamisme aux membres de l'institution et au grand public. Cela signifie prendre des initiatives vitales pour la création du concept principal. Cela signifie suivre la transposition cohérente dans des programmes concrets. Cela signifie établir des points de référence et les surveiller. Cela signifie mettre point au débat pour aboutir à des décisions précises et obligatoires. Avec ces buts en tête, il est évident que ce rôle incombe au rectorat et aux doyens.

Le niveau opérationnel doit être compétent dans un double sens. Il faut avoir des compétences en substance, et il faut être dans la position d'agir librement, pas seulement en ce qui concerne les processus d'application dans le cadre donné, mais aussi en ce qui concerne la capacité de réaliser le progrès en suggérant d'autres développements du concept. Il faut travailler très étroitement avec le rectorat et, lorsqu'il est disponible, avec le comité directeur responsable.

Un comité directeur peut servir d'instrument utile pour recueillir et disséminer des informations et de centre pour le débat des questions fondamentales concernant les buts stratégiques et l'application. Avec un partage judicieux des attributions, les membres du comité directeur peuvent intégrer les compétences et les aspirations des dirigeants et des participants aux processus de l'intérieur et de l'extérieur de l'université. Il y a une fonction de tampon et d'intégration entre le rectorat, le niveau de travail opérationnel, et les universitaires, aussi bien que le public sociétal inhérent aux qualités d'un comité d'administration. Pourtant, il y a le risque de perdre le sens de la responsabilité personnelle dans le labyrinthe des comités, donc l'organisation doit contrecarrer cette menace en définissant des fonctions personnelles claires, surtout en ce qui concerne la coordination et le développement des programmes d'études.

En considérant l'interaction entre l'université en tant qu'institution primordiale et les facultés, c.a.d. lorsqu'on examine la structure « fédérale » des universités, il peut être nécessaire de reproduire la structure. Le doyen assume ici un sous – rôle suivant le rectorat, et

il est essentiel d'avoir des responsabilités personnelles claires pour le développement du programme attribuées au cas de chaque programme. Il faut noter que les facultés peuvent fonctionner seulement dans le cadre établi à niveau d'université. Cet aspect peut paraître un élément de centralisme des universités, et donc opposé à l'autonomie, mais il y a de bonnes raisons pour choisir cette approche. Le respect d'un cadre de base est essentiel pour créer l'identité institutionnelle qui est reconnaissable par les étrangers et aide à introduire une « marque ». Cela aide à assurer des « voies de croisement » pour les programmes modulaires, qui offrent des éléments identiques d'apprentissage aux étudiants suivant des cours différents, en garantissant des utilisations internes à buts multiples et une reconnaissance interne facile. Enfin, on évite ainsi la « sur-extermation de la gestion institutionnelle » sur le plan du travail et des dépenses inutiles, par la normalisation des processus administratifs, par exemple, en gérant les examens d'un point de vue technique.

Pour conclure, parallèlement à l'établissement des responsabilités et des lignes de communication, il faut considérer les mécanismes d'assurance de la qualité dans leur sens traditionnel d'ensembles d'instruments servant de moyens fins de surveillance et de rajustement. Les boucles d'évaluation et d'amélioration sont les mots d'ordres relevant qu'il faut examiner plus en détail.

L'évaluation peut et doit être liée à la fois aux programmes d'études et aux fonctions de l'université en tant qu'institution, les dernières étant importantes parce que l'université en tant qu'organisation primordiale offre des services – cadres essentiels pour les programmes d'études et leur gestion et parce que la qualité, en tant que concept relatif, doit être évaluée par rapport à la mission suprême de l'institution. Les éléments clés de tous les deux types d'évaluation sont fondamentalement identiques: ils sont doubles.

Un aspect – l'aspect « de substance » – concerne la définition des critères de la qualité. Ici, pour ce qui est de l'évaluation des programmes, il faut considérer les articles ci-dessus mentionnés tels que l'existence d'une mission institutionnelle claire; la mise de l'accent des programmes dans l'ensemble sur la mission de l'université aussi bien que sur la compatibilité avec les cadres externes, comme on l'a indiqué dans l'accord de Bologne ou ECTS; la cohérence de la conception curriculaire en vue de éléments centraux des programmes; l'équilibre entre l'acquisition des compétence et l'apprentissage des faits; la didactique en accord avec les résultats désirés de l'apprentissage, les examens qui soient à la fois justes et liés aux résultats désirés de l'apprentissage; la maniabilité pour les étudiants et la transparence pour les dirigeants et le grand public; et, enfin et surtout, il faut faire une enquête sur les ressources pour apprendre la disponibilité des ressources, y compris des aspects tels que le nombre suffisant d'enseignants compétents et les moyens d'apprentissage, les livres, la technologie de l'information et les salles de classe.

Quant à l'évaluation institutionnelle, la qualité est définie en grande partie par l'existence des instruments par lesquels on peut s'assurer que les critères qui constituent la qualité des programmes ci-dessus mentionnée peuvent être satisfaits. A niveau institutionnel, ces critères sont les suivants: l'existence d'une définition de mission, l'établissement des structures de base des programmes dérivées de la mission institutionnelle et des cadres externes tels que l'accord de Bologne et ECTS, l'assurance de la compatibilité des programmes concrets avec la structure de base des programmes, l'assurance d'une application adéquate, dont une partie implique d'offrir des moyens suffisants et de surveiller les résultats, aussi bien que d'en tirer des conclusions.

Bref, les critères de la qualité en substance sont liés à la force du concept, au rapport entre les programmes et les concepts, à la cohérence interne des programmes et de leur didactique et à l'application effective ultérieure. En plus, il y a des aspects du partenariat qui se rapportent à la transparence, la maniabilité, la justesse et la participation. Enfin, on a besoin de la qualité du processus, qui concerne des aspects des responsabilités définies, le

rôle de leadership et le partage interne judicieux des responsabilités, en couvrant tout, à partir de la création d'une « culture de la qualité », c.a.d. la création de la conscience des besoins concernant la qualité et des débats sur la qualité, assistance, conseils et instruction, jusqu'à l'intervention et l'établissement des points de référence, l'existence d'une surveillance et d'un contrôle internes systématiques de sorte que les erreurs soient constatées à temps, aussi bien que l'existence de la surveillance externe des attentes sociétales en changement afin d'adapter la position institutionnelle, aussi bien que la conception des programmes, si besoin est.

Le second aspect de l'évaluation, l'aspect « procédural », concerne les instruments à utiliser pour surveiller la qualité et appliquer les changements ultérieurs. Cet aspect est celui qu'on aborde d'habitude sous l'étiquette de l'évaluation. Ici, les mots d'ordre relevant sont: les évaluations internes, y compris les remarques des étudiants, les révisions par des groupes externes de pairs et les rapports internes et externes. L'existence et la conception des plans de ce genre peuvent être envisagées à niveau institutionnel, mais il peut exister aussi un organisme ou une agence nationale ou transnationale qui soit chargée de l'établissement et l'application de ces éléments d'évaluation ou au moins qui stimule un débat transnationale sur l'évaluation de la qualité, tel que le Réseau européen de l'assurance de la qualité (ENQA).

Bien que les articles ci-dessus mentionnés soient tous pertinents, il est essentiel de comprendre deux choses. Premièrement, les remarques des étudiants sont pertinentes en tant qu'indicateur des défauts, qui peuvent être liés à la personne du professeur ou aux faiblesses circonstancielle relatives à la conception ou à la pratique. Il faut donc prendre en considération les remarques des étudiants. Pourtant, on ne peut exiger une objectivité totale et il ne faut pas les considérer comme réponse finale, à cause des faiblesses de l'échantillonnage, de l'influence des approches subjectives à court terme des étudiants et le manque de compréhension de la pertinence. Deuxièmement, et pour cette raison, tester la vraie qualité signifie suivre les anciens étudiants, c.a.d. les modèles de carrière des anciens étudiants, pendant un nombre relevant de disons cinq années après l'obtention du diplôme. La qualité est la qualité du succès. Un suivi de ce genre implique un dialogue avec les anciens étudiants et, en même temps, avec leurs employeurs, une activité fastidieuse car elle exige de maintenir des contacts avec eux pendant une période considérable.

L'ACCREDITATION

L'accréditation, comme on l'a dit, est un instrument de l'assurance de la qualité qui sent la loi, alors que l'assurance de la qualité, dans le sens d'évaluation, a l'air d'un conseil collégial. L'accréditation peut viser les programmes d'études – l'accréditation des programmes – ou les universités – l'accréditation institutionnelle. Dans tous les cas, l'accréditation conduit à une réponse dure du type oui-ou-non – une question d'autorisation.

En tant que système d'autorisation, l'accréditation est un instrument et un processus d'évaluation d'un programme ou d'une institution en ce qui concerne sa capacité de satisfaire et de maintenir des normes de la qualité. En tant que telle, elle est initiale, et dans ce sens, préemptive et proactive, alors que l'évaluation est un moyen de suivi, même si cette distinction devient moins tranchante lorsqu'on considère le cas de la ré-accréditation des programmes ou des institutions existants.

En essence, les aspects substantiels pertinents pour l'évaluation de la qualité en tant que telle sont identiques à ceux présentés ci-dessus en ce qui concerne l'évaluation en tant que mécanisme d'assurance de la qualité. Pourtant, il y a une différence dans la « classification » de la qualité conformément aux normes de la qualité. L'évaluation est un moyen destiné à amener une amélioration; elle vise donc à élever continûment les normes de

la qualité. L'accréditation, de l'autre part, est destinée à fournir un « cachet d'approbation »; par conséquent, le point de référence réside dans la capacité de satisfaire les normes minimales.

Quant aux procédures d'accréditation, elles coïncident dans une large mesure avec les moyens procéduraux utilisés pour l'évaluation externe. Pourtant, étant donné que l'accréditation est un processus à des conséquences juridiques, il y a un besoin supplémentaire d'accorder l'autorité formelle, c.a.d., légale d'émettre des certificats d'accréditation et d'assurer le procès légal en tant que partie du processus d'accréditation. Cette légalisation supplémentaire entraîne « l'accréditation des institutions d'accréditation » et l'émission ultérieure de licences d'accréditation aux organismes d'accréditation. Il y a plusieurs modalités de le faire. L'une consisterait dans l'émission d'une licence gouvernementale aux organismes d'accréditation; une autre modalité serait de reposer sur un système d'autonomie qui implique la conférence nationale des recteurs ou une sorte de système intermédiaire. Ce qui est important ici, c'est qu'on aborde et résolve cette question d'une manière satisfaisante.

Il y a un nombre d'implications politiques, dans un sens plus large, pour l'établissement de l'accréditation en tant que système d'autorisation dans un pays. Elles sont moins évidentes que les aspects techniques, mais elles sont essentielles pour pouvoir apprécier tout à fait la valeur de ce concept. Il faut mettre au premier plan ces conditions préalables et ces conséquences, surtout en ce qui concerne les aspects de partage du pouvoir et la compréhension du rôle des universités dans les sociétés civiles modernes.

L'accréditation est un processus non gouvernemental. Elle est le contraire de l'approbation officielle d'Etat de la qualité académique ou institutionnelle. Elle est dirigée par un corps d'experts, constitué principalement des pairs, et de préférence, de représentants des étudiants et des futurs employeurs. Par conséquent, l'accréditation contribue à l'autonomie. Le rôle de l'Etat est réduit en ce qui concerne la définition et l'évaluation des questions académiques. Pourtant, des questions supplémentaires telles que la disponibilité des ressources nécessaires et l'existence de la demande sociétale peuvent se trouver en dehors de la portée de l'accréditation dans une interprétation étroite du concept et on peut laisser au gouvernement de décider ces aspects, en fonction du niveau d'autonomie universitaire accordée dans le cadre de chaque système national spécifique.

Etant donné que l'accréditation est un processus régi par l'autonomie, à l'origine de l'accréditation se trouve un fort élément de ré-conceptualisation programmatique des activités des universités. Le fait d'établir la question de la qualité académique en dehors de l'autorité de l'Etat ouvre la voie à la différenciation des programmes d'études universitaires, même dans le même domaine universitaire. Pourtant, la justification du passage de la normalisation à la diversité réside dans l'idée de créer une compétition entre les institutions d'enseignement supérieur. Pour cette raison, il est plausible de lier l'accréditation au concept politique d'« université entreprenante », qui est une université qui ne bénéficie pas de la protection de la législation nationale et du financement d'Etat dans un système monopolisé, mais qui est plutôt une institution conduite par les défis d'un système compétitif basé sur les droits personnels de choisir garantis par une société ouverte.

Un point final qu'il faut aborder lorsqu'on discute de l'accréditation est la question des normes internationales des ou pour l'accréditation et les agences d'accréditation. Y a-t-il une accréditation européenne en tant que telle, ou l'accréditation nationale va prévaloir avec une dose supplémentaire d'accréditation internationale des agences d'accréditation nationale? La dernière variante semble être le résultat le plus probable en ce moment. Ce raisonnement se fonde partiellement sur le raisonnement politique et le principe de la subsidiarité. Pourtant, il a une certaine logique. Premièrement, il aide à maintenir la diversité dans le cadre du système européen de l'enseignement supérieur. Deuxièmement, il maintient la maniabilité du système, étant donné qu'il limite le risque de s'enliser dans des procédures lourdes telles que

l'établissement d'un terrain d'entente pour les normes et les procédures transnationales, et il maintient la flexibilité du système au lieu de conduire à un système de débat infinie et à une éventuelle ossification des décisions, s'il y en avait une.

Il faut pourtant que les normes nationales satisfassent les principes fondamentaux internationaux. A cet égard, il faut mentionner ENQA, le Réseau Européen des Agences d'Accréditation, qui travaillent ensemble afin d'identifier des terrains d'entente en ce qui concerne la bonne pratique et les critères sains. Le Tuning Project, qui essaie d'identifier des terrains d'entente en ce qui concerne les programmes d'études, au moins pour ce qui est de ces définitions générales des compétences en tant que résultats de l'apprentissage, peut contribuer à ce but. Quelle que en soit la réponse, il est sans doute nécessaire de bâtir la confiance dans les systèmes des autres en exposant les normes de la qualité appliquées au cours de l'accréditation des programmes ou de l'accréditation institutionnelle.

LA RECONNAISSANCE

En règle générale, la reconnaissance signifie la validation d'une expérience d'apprentissage. La reconnaissance, en tant que terme général couvre deux domaines différents. Quant à ce qu'on peut appeler « micro-niveau », la reconnaissance vise à établir si une certaine expérience d'apprentissage dans le cadre d'une université - ou en dehors de l'enseignement supérieur formel, par une expérience pratique - compte pour l'achèvement d'un programme d'études universitaires dans le cadre d'une autre université. A un « macro-niveau », qui constitue probablement l'interprétation plus commune du mot, la reconnaissance vise la question de savoir si un degré universitaire obtenu dans un pays est valable en tant que point de départ pour entrer sur le marché du travail - dans la mesure où il a une base académique - ou pour s'inscrire dans un programme de troisième cycle. A cet égard, on met l'accent sur le problème si un diplôme universitaire obtenu dans un pays est approximativement égal à une expérience d'apprentissage, à savoir à un diplôme obtenu dans un autre pays.

La reconnaissance a une signification politique énorme, surtout à la lumière de la Déclaration de Bologne, étant donné qu'elle prétend stimuler à la fois la mobilité des étudiants pendant leurs études, ce qui relève du micro-niveau de la reconnaissance et - pour ce qui est du macro-niveau - la création d'un marché européen commun du travail, une partie essentielle de ce qui est la mobilité des gens dans l'Europe, soutenue par la reconnaissance des diplômes au-delà des frontières.

Avant d'examiner les mécanismes de la reconnaissance, il faut mettre en lumière les conditions contextuelles de base et, dans un sens, culturelles, préalables à l'application des mécanismes de reconnaissance. Etant donné que la reconnaissance repose d'habitude sur l'évaluation de la documentation mise à la disposition par les candidats, la première priorité est d'assurer la transparence en ce qui concerne l'accomplissement des études des candidats, exprimé dans les diplômes universitaires obtenus. Ici, le Supplément de Diplôme, un autre instrument mentionné dans la Déclaration de Bologne, joue un rôle considérable, car il est censé d'esquisser le contenu et la conception du programme d'études universitaire en question. Pourtant, cette transparence est inutile lorsqu'on l'utilise d'une manière bureaucratique et formaliste et à moins que les diplômes universitaires étrangers et leurs suppléments de diplôme ne soient renforcés par de bonnes raisons de croire que l'interprétation de la qualité, décrite dans le Supplément de diplôme, est calibrée et appliquée correctement. Cet élément est la question de la confiance. Par conséquent, c'est à ce point qu'on introduit dans l'équation la confiance transnationale dans l'accréditation des programmes ou l'accréditation institutionnelle, appliquée par la nation partenaire, car c'est la tâche de l'accréditation d'assurer la qualité élémentaire. Les réseaux ENIC/NARIC (Le Réseau Européen des Centres Nationaux d'Information sur la Mobilité et la Reconnaissance

Universitaires, établi conjointement par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe et le réseau des centres d'information sur la reconnaissance, de la Commission Européenne) et ENQA (Le Réseau Européenne de l'Assurance de la Qualité) peuvent jouer un rôle important ici. L'appel à la confiance, qui se fonde sur plus qu'une foi absolue – sur la crédibilité éprouvée – qui ne s'applique pas moins à l'interprétation et à l'application correctes de ECTS et des autres instruments suggérés par la Déclaration de Bologne, acquiert une pertinence totale. Une étiquette formelle ECTS de la qualité, en tant qu'article à être considéré pour l'accréditation du programme, serait en soi une contribution précieuse à la fois pour l'assurance de la qualité et pour la reconnaissance. La même chose est valable en ce qui concerne l'application du Code de bonnes pratiques dans la dispensation de l'enseignement transnational (2001).

Avec ces principes fondamentaux en tête, il faut examiner plus attentivement les détails techniques et le cadre légal de la reconnaissance. Ce sont soit liés aux instruments suggérés par la Déclaration de Bologne, soit en dehors de celle-ci, étant prévus par la Convention de Lisbonne, établie sous les auspices du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO-CEPES. On a tendance à les appliquer principalement au micro-niveau et au macro-niveau de la reconnaissance.

La Déclaration de Bologne se réfère à l'ECTS. En tant que système d'unités de valeur, surtout après être devenu un système cumulatif, l'ECTS est en essence un instrument de la mobilité. Pourtant, l'ECTS appartient en grande partie au domaine de la reconnaissance interuniversitaire à micro-niveau des expériences d'apprentissage acquises, c.a.d, des modules terminés dans des lieux différents – pas seulement dans le cadre des universités mais qui comprennent aussi une expérience professionnelle pratique – qui contribuent à une partie d'un certain programme d'études universitaires. La brochure de cours, qui est une partie intégrante du paquet ECTS et qui devrait surtout faire la liste des compétences à acquérir en étudiant le module en question, assure la transparence du contenu, en aidant ainsi à évaluer la dimension qualitative de la reconnaissance. Si ou lorsque l'ECTS devient un système cumulatif, il comprendra le transfert et la reconnaissance des résultats d'apprentissage testés des modules, à savoir les notes obtenues par l'étudiant.

A macro-niveau, la Déclaration de Bologne n'est pas moins importante, car elle souligne très fort la mobilité. Pour ce qui est de la reconnaissance des notes, l'ECTS a un rôle même dans le sens quelque peu quantitatif et superficiel qu'il faudra obtenir un nombre d'unités de valeur pour la reconnaissance d'un programme de licence ou de maîtrise. Le supplément de diplôme sera essentiel pour la reconnaissance relative aux aspects qualitatifs, éventuellement ensemble avec la brochure de cours mise à disposition conformément aux règles de l'ECTS. De plus et en fait, la structure à deux ou trois niveaux des programmes universitaires offre un cadre destiné à créer des structures d'interface entre les programmes universitaires d'Europe, en améliorant ainsi la mobilité et en assurant de nouveaux points de départ pour des expériences d'apprentissage transfrontalières, basées sur la reconnaissances de la licence ou de la maîtrise obtenues antérieurement.

A ce niveau, il faut prêter pourtant une importance spéciale – même si pas exclusivement à ce niveau, car la reconnaissance des diplômes qui assurent l'accès à l'enseignement supérieur et la reconnaissance des périodes d'étude sont aussi couvertes – à la Convention de Lisbonne. Elle a été formulée en 1997 sous les auspices de l'UNESCO-CEPES et du Conseil de l'Europe et elle est soumise maintenant au processus de ratification dans les pays européens signataires. Il y a des instruments connexes tels que le Rapport explicatif et la Recommandation sur les critères et les procédures pour l'évaluation des diplômes étrangers (2001). La Convention de Lisbonne est un document juridique destiné à améliorer la reconnaissance internationale des diplômes universitaires dans un sens formel en dehors du cadre de Bologne mais, en substance, étroitement liée à ses buts et instruments.

En plus de prendre des dispositions pour assurer la transparence et l'information sur les aspects de la reconnaissance par l'établissement de centres d'information dans les Etats signataires, la déclaration clé de substance, l'Article VI, stipule les choses suivantes quant au droit à la reconnaissance:

Dans la mesure où une décision de reconnaissance est basée sur la connaissance et les compétences certifiées par le diplôme d'enseignement supérieur, chaque Partie reconnaîtra les diplômes d'enseignement supérieur conférés par une autre Partie, à moins qu'il n'y soit possible de faire la preuve d'une différence substantielle entre le diplôme dont on demande la reconnaissance et le diplôme correspondant de la Partie où on demande la reconnaissance.

L'essence de ce droit à la reconnaissance est triple. Premièrement, la convention établit une demande à être faite par l'individu intéressé. Deuxièmement, ce droit ne dépend pas de l'identité des expériences d'apprentissage des deux pays impliqués; au contraire, c'est seulement une différence substantielle concernant le diplôme qui peut constituer un obstacle à la reconnaissance. Troisièmement, la charge de la preuve quant aux raisons du refus de la reconnaissance incombe aux autorités du pays auquel on demande de décider sur le cas de reconnaissance.

La deuxième disposition est probablement la plus importante car elle accorde au demandeur l'avantage du doute. Pourtant, cet avantage s'applique seulement si on assure la transparence des diplômes obtenus afin de permettre aux autorités chargées de la reconnaissance de juger s'il y a ou non des raisons pour assumer que les diplômes à être reconnus sont substantiellement différents. Evidemment, les suppléments de diplôme et les duplicatés des relevés apporteraient une aide considérable dans ce contexte. En plus, compte tenu que l'article relevant de la convention se réfère à la reconnaissance comme étant basée sur l'étendue de la connaissance et des compétences académiques, il y a un indicateur légal de l'identité des éléments des diplômes à comparer: il s'agit moins du nom du titre que de la connaissance et des compétences académiques, ce qui signifie en fait des capacités plutôt que la connaissance des faits spécifiques non essentiels car, en règle générale, il faudrait considérer les différences à cet égard comme non substantielles dans le sens de la Convention.

La Convention comporte un point faible dans le sens qu'elle est limitée à la reconnaissance académique et n'aborde pas la question de la reconnaissance professionnelle. Cette dernière est importante, surtout dans le cas des professions réglementées, dont les plus importantes sont la médecine, la pharmacie, le droit et, d'habitude, l'enseignement. Malgré cette limitation, la Convention de Lisbonne est un instrument potentiellement fort à la disposition du demandeur individuel et, pour cette raison, elle peut être une forte force politique qui agit en vue de l'établissement de l'accord paneuropéen sur les caractéristiques de la qualité académique à la fois des institutions et des programmes d'études, et en vue de la transparence de la qualité. Par conséquent, on peut prévoir que la question de l'accréditation sera étroitement liée au problème de la reconnaissance, surtout à la lumière de la Convention de Lisbonne.

LES PERSPECTIVES

Pour résumer, les problèmes relevant de l'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance sont indissociablement liés. L'Europe a déjà parcouru une distance considérable sur sa voie vers l'établissement d'une « culture de la qualité », qui essaie de comprendre ces aspects et de les relier afin de former un concept cohérent et d'établir des

mécanismes aptes, en suscitant en même temps une véritable « culture de la qualité » en tant que but principal.

La mission pour la période suivante ne consistera probablement pas en une conceptualisation encore plus fondamentale sous l'égide du processus de Bologne, mais plutôt dans l'obtention d'un plus de précision et d'interactivité entre les éléments du concept de Bologne: la dissémination, la construction de la conviction, l'application, la surveillance et l'adaptation. En plus, il y a de nouveaux défis à relever, et il faut intégrer les réponses dans l'entier concept et dans son application.

Un défi est la création, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes paneuropéens authentiques, plusieurs universités coopérant afin d'offrir un programme de cours commun. A ce point, il faut attirer l'attention sur le projet actuel de l'Association des Universités Européennes concernant « un diplôme commun de mastère » et une initiative potentielle de l'Union Européenne concernant un « Socrates mondial », à partir des programmes de ce genre.

Un second défi, d'une portée considérable, est certainement lié aux aspects de la mondialisation et au concept de l'université entreprenante. L'AGCS, lorsqu'on l'applique à l'enseignement supérieur, est un mot d'ordre qui reflète ces aspects dans un terme politique, qui est reçu avec scepticisme par la majorité de ceux intéressés – de manière catégorique par l'Association des universités européennes et par l'ESIB, l'Association des étudiants européens. Des questions surviennent quant à la caractérisation de l'enseignement supérieur en tant que bien public ou responsabilité publique, à savoir en ce qui concerne des aspects tels que l'accès impartial du point de vue social à l'enseignement supérieur, le maintien de la qualité, la certification et la transparence de la qualité, aussi bien que la reconnaissance mutuelle de l'enseignement de qualité. Enfin, l'intérêt se déplace vers la question de la « défense du consommateur » et l'« équité de la concurrence » en assurant à la fois la visibilité de la qualité et l'égalité des chances pour les institutions. Pourtant, qu'elle soit populaire ou non, « la marchandisation » se manifestera. Ainsi, le processus de Bologne devra affronter la réalité que l'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance sont les instruments les plus importants à être utilisés afin de faire face à ces défis.

L'enseignement supérieur de qualité à l'Université de Novi Sad

FUADA STANKOVIĆ

Du fait que les universités serbes ont hérité une réputation de la haute qualité du temps du socialisme, elles ont été relativement réticentes aux réformes, en particulier pour ce qui est de l'adoption du système de diplôme 3 + 2 suivant la recommandation du Processus de Bologne. En fait, les universités serbes ont plus de réussite dans l'arène internationale au niveau macro que micro. Cependant, l'université de l'auteur, l'Université de Novi Sad, est en cours de réforme dans la direction stipulée par le Processus de Bologne.

LA QUALITE HERITEE DU PASSE

On s'accorde largement sur le fait que le niveau général de l'enseignement et de la qualité en Europe Centrale et de l'Est et en Europe du Sud-est a été élevé pendant les décennies de socialisme. Cette tradition de la qualité est un des arguments principaux de ceux qui résistent aux changements substantiels conformes à la Déclaration de Bologne. Mais est-ce que la qualité était vraiment si élevée?

Le système d'enseignement a couvert dans chaque pays presque la totalité de la société. L'enseignement élémentaire et secondaire, aussi bien que les universités, ont été basés sur des traditions occidentales, et en particulier allemandes. Les étudiants à tous les niveaux avaient beaucoup de travail à faire et un grand nombre de cours à suivre, par comparaison aux pratiques occidentales et surtout des États-Unis. Les facultés se sont spécialisées, et presque tous les cours étaient obligatoires, avec très peu de programmes interdisciplinaires de niveau universitaire.

Après avoir terminé douze années d'enseignement pré-universitaire et passé une moyenne de quarante examens (la plupart des cours duraient deux semestres), les jeunes gens étaient considérés comme étant préparés pour le marché du travail.

Si on pense à la définition de J. Kohler (2003) des micro- et macro- niveaux, on peut affirmer que la reconnaissance de la qualité des universités en ex-Yougoslavie était présente et est encore présente au niveau macro. Les étudiants sont aisément acceptés dans des universités prestigieuses en Europe et aux États-Unis pour poursuivre des études de maîtrise et de doctorat sans devoir passer des examens supplémentaires, et les meilleurs diplômés deviennent professeurs et chercheurs dans un nombre d'institutions de classe mondiale.

La situation est différente à la maison, en particulier lorsque les diplômés essaient de trouver un emploi, surtout dans les sciences humaines. Aussi, une comparaison au niveau micro est difficile parce que les programmes d'étude en Serbie et Monténégro varient substantiellement de ceux des universités occidentales et ne sont pas suffisamment transparents.

Pourquoi est-ce que les universités serbes devraient adapter leur système 4+2 pour se conformer au modèle 3+2 de Bologne? (L'Université de Heidelberg en Allemagne a posé la même question.) Une solution serait celle d'étendre certains programmes d'une année sur cinq années et les recomposer afin que les étudiants en aient cinq années au lieu de quatre pour lesquels recevoir un diplôme. Le traditionnel magister serbe devrait être remplacé au niveau doctoral. De cette manière, les universités serbes pourraient préserver leur célèbre qualité et, bien sûr, leurs traditions. La différenciation des résultats apporterait une fin aux

études de longue durée, pour ne pas mentionner l'accomplissement de la nécessité de modifier substantiellement le contenu avec des cours axés sur les compétences.

Que doit-il être conservé du système existant? Certainement l'enseignement plutôt que l'instruction.

Néanmoins, les comparaisons avec les universités américaines font ressortir la valeur de l'enseignement supérieur serbe. L'apposition d'une étiquette « européenne » supplémentaire devrait conférer un vrai avantage. Du fait que les lycées européens ont tendance à être plus rigoureux que les lycées américains, les étudiants de Serbie se retrouvent mieux préparés pour les études universitaires, et ils peuvent s'inscrire dans des cours avancés dès leur première année, pendant qu'aux États-Unis, les premières deux années de collège sont identiques aux deux dernières années d'un lycée européen.

LE CONTROLE DE LA QUALITE A L'UNIVERSITE DE NOVI SAD

Au cours de son histoire de près de quarante-trois ans, l'Université de Novi Sad n'a pas eu, jusqu'à très récemment, une approche systémique de la qualité. La notion de la qualité a été similaire à l'idée de la qualité en tant qu'excellence, c'est-à-dire d'être le meilleur dans un domaine et de recevoir la reconnaissance de l'excellence en provenance du milieu international. Les procédures d'élection du corps enseignant et des chercheurs ont certainement existé, mais elles étaient principalement basées sur des critères internes. La reconnaissance internationale de l'accomplissement individuel était certainement remarqué, mais il n'influençait pas de manière substantielle le statut « domestique » (ou le salaire) des enseignants. La majorité des enseignants ne bénéficiaient pas d'expérience internationale dans l'enseignement ou la recherche. La mobilité des enseignants n'existait presque pas. La reconnaissance de l'excellence institutionnelle vient de l'opinion publique plutôt que de critères définis au niveau national.

Une pratique commune, qui a dévié du principe de la qualité, était qu'un enseignant soit employé par une université tout en étant enseignant « invité » à titre permanent dans une ou deux autres, « courant » perpétuellement d'un endroit à un autre. Cette pratique a eu une influence négative sur la qualité du travail avec les étudiants.

L'AUTONOMIE ET LA RESPONSABILITE POUR LA QUALITE

Les universités de Serbie bénéficient à présent du plus haut niveau d'autonomie jamais garanti par la Loi. Mais les programmes sont encore très traditionnels et rigides et n'ont pas connu de changement depuis des décennies. Très souvent, les programmes ont été liés aux enseignants qui les enseignaient. Ces personnes ont présenté leurs propres approches des problématiques, de ce qu'il fallait enseigner aux étudiants et de ce qu'ils avaient besoin. Il n'y avait point d'évaluation par une supervision externe. Très rarement, l'évaluation de la qualité est pratiquée, mais sans une approche systémique et un contrôle au niveau de l'université. Il n'y avait pas de supervision par les anciens diplômés (une organisation des anciens diplômés est en cours d'organisation).

Si on réfléchit dans les termes de la définition de Kohler des micro- et macro- niveaux (2003), il est certain que l'Université de Novi Sad est reconnue au niveau macro (parce que les étudiants de cette université sont acceptés dans des prestigieuses universités européennes et américaines en tant qu'étudiants post-universitaires et de doctorat). Cependant, elle n'est pas aussi bien reconnue au niveau micro parce que les programmes diffèrent de manière substantielle par rapport à ceux des institutions occidentales et ne sont pas transparents.

Une campagne de réforme des programmes d'enseignement et d'introduction de l'ECTS a commencé en 2002. Elle a été stimulée par la préparation d'une nouvelle Loi des

universités et du Statut de l'Université de Novi Sad. Le projet de la nouvelle Loi propose les années 2003 et 2004 pour l'application des nouveaux programmes et de l'ECTS dans les universités serbes.

QU'EST-CE QU'IL A ETE FAIT DE 2001 JUSQU'A PRESENT ?

À la fin de 2001, et pendant la première moitié de 2002, l'Université de Novi Sad est passée par une évaluation externe réalisée par une équipe d'experts de l'EUA. Une autoévaluation a été le premier pas de ce processus qui a été très pédagogique pour l'équipe locale impliquée et pour l'université dans son ensemble. Le processus été conclu par la rédaction d'un bref avant-projet d'un plan stratégique. Le rapport de l'évaluation est devenu un document très important pour les actions supplémentaires au niveau de l'université.

Dans le cadre du projet pilote de gestion stratégique, assurance de la qualité, et financement stratégique, parrainé par l'UNESCO-CEPES, l'avant-projet du plan stratégique de l'Université de Novi Sad a déjà été réalisé et est actuellement en train de passer la procédure d'approbation de l'université. Les deux autres documents (l'assurance de la qualité et le financement stratégique) sont en cours de préparation par une équipe du rectorat.

L'Université de Novi Sad est impliquée dans le Projet européen pour une culture de la qualité et, avec sept autres universités européennes, travaille sur la circulation de l'information en tant que partie importante de la culture de la qualité.

Des représentants de l'Université de Novi Sad sont activement impliqués dans la rédaction de la nouvelle Loi sur l'enseignement supérieur en Serbie, qui établira le cadre juridique pour la réforme des universités serbes en conformité avec la Déclaration de Bologne.

REFERENCE

KOHLER, J. "Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area", *Higher Education in Europe* 3 28 (2003).

L'introduction de mécanismes d'assurance de la qualité à l'Université de Niš et d'autres changements systémiques dans l'enseignement supérieur

ZORAN MILENKOVIĆ

L'auteur, le recteur de l'Université de Niš, de Serbie et Monténégro, présente la récente introduction de mécanismes de contrôle de la qualité et d'autres mesures de réforme dans son université. Ces mesures de réforme sont censées aider l'université à s'adapter au Processus de Bologne. La poursuite de ces réformes a été facilitée par une évaluation générale de l'université qui a été effectuée en 2002 par une équipe de l'Association Européenne de l'Université. Un deuxième facteur de motivation sur la voie de la réforme a été la participation de l'Université de Niš aux activités du Réseau universitaire régional pour la gouvernance et la gestion de l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est.

Pour des raisons bien connues, les universités serbes sont restées derrière les autres universités de la région, à la fois pour ce qui est de l'introduction de mécanismes d'assurance de la qualité et d'autres changements systémiques, qui devraient apporter les universités serbes au niveau des réformes actuelles de l'enseignement supérieur européen en général.

Cependant, il est important de mentionner à ce point le fait qu'en Serbie, en conformité avec les actuelles prévisions juridiques, les facultés bénéficient du statut d'entités juridiques entièrement indépendantes (du point de vue universitaire et financier), ce qui rend les universités seulement des associations vagues de facultés. Même si l'université en tant qu'institution devrait jouer un rôle plus important dans la définition des politiques générales dans l'enseignement supérieur, les facultés, en tant qu'entités reconnues par la Loi, bénéficient d'une autonomie complète dans l'organisation de leurs programmes d'enseignement et dans leurs politiques éducatives.

LE CONSEIL POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'UNIVERSITE

Ce n'est que très récemment, en octobre 2002, que la Serbie a créé une institution censée s'occuper avec les questions relatives au développement de l'enseignement supérieur et de l'assurance de la qualité à titre permanent. Le Conseil pour le développement de l'université de Serbie est composé par cinq membres représentant chacun des bureaux des recteurs de l'Etat et les trois universités privées de Serbie, dix membres nommés par le gouvernement serbe, et des représentants des étudiants. En conformité avec le programme qui a été récemment adopté par le Conseil, sa première action a été la création de l'Agence nationale pour l'accréditation, qui sera d'une grande importance pour le futur contrôle de la qualité dans les universités de Serbie.

Le Conseil dirigera les futures initiatives de réforme des programmes d'enseignement, d'introduction d'un système de niveaux et de diplômes universitaires qui soit compatible avec ceux d'autres pays européens, et d'examiner la question des organisations étudiantes.

LE DEVELOPPEMENT D'UN SYSTEME DE CONTROLE DE LA QUALITE

À part la participation dans le cadre du Réseau universitaire régional pour la gouvernance et la gestion de l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est, le pas le plus important vers

l'introduction d'un système d'assurance de la qualité à l'Université de Niš a été la visite d'une équipe d'évaluation de l'Association Européenne de l'Université (EUA) dans la période février-août 2002. La motivation a été encore plus forte du fait que le Programme international de révision de la qualité institutionnelle de l'EUA n'a pas été défini comme ayant le but d'évaluer la qualité des universités, et en spécial de la qualité de leur enseignement et activités de recherche, mais comme étant plutôt « concerné par l'évaluation et l'amélioration des mécanismes et des processus existants de gestion stratégique et d'assurance de la qualité ».

L'équipe d'évaluation, composée par quatre analystes du Danemark, du Portugal, du Royaume-Uni et de la Grèce, a rendu une visite préliminaire à l'Université de Niš du 7 au 9 février 2002 pour faire connaissance avec l'Université. La visite principale de l'équipe d'évaluation a eu lieu les 8-11 mai 2002. L'équipe a visité six des douze facultés de l'Université de Niš, à savoir les facultés de médecine et de philosophie (durant la première visite), et les facultés de droit, de mécanique, de sciences naturelles et de mathématiques, ainsi que de technologie, cette dernière se trouvant à Leskovač (durant la deuxième visite).

Chaque faculté et le rectorat lui-même ont élaboré des analyses SWOT d'autoévaluation.

La recommandation principale en matière d'assurance de la qualité offerte par l'équipe d'évaluation de l'EUA concernait la nécessité pour l'Université de Niš « de mettre en place ses propres processus internes d'assurance de la qualité censés, d'un côté, améliorer la culture de la qualité dans l'Université, et de l'autre, diriger et coordonner tous les exercices visant la qualité dans l'Université, à la fois au niveau de l'institution et des facultés ». L'équipe d'évaluation a fait cette recommandation à la fois oralement et dans son rapport de révision. Les recommandations ont invoqué en particulier la nécessité d'une nouvelle pratique, celle des évaluations régulières des étudiants, qui impliquent que les étudiants devraient avoir l'occasion, et l'obligation aussi, d'évaluer leurs cours et leurs enseignants en répondant à des questionnaires.

Le rapport de l'équipe d'évaluation de l'EUA a attiré une attention particulière au danger du fait de manquer d'analyser correctement les résultats des évaluations et de les utiliser dans l'amélioration continue du contenu et des méthodes d'enseignement et d'instruction. Si les résultats des évaluations ne sont pas utilisés, « il est possible que le processus d'évaluation dégénère en une opération bureaucratique et sans signification ».

On devrait aussi signaler qu'un bon nombre d'instruments d'assurance de la qualité existent déjà à l'Université de Niš et qu'ils ont été en usage comme tels dans l'Université depuis sa création. Par exemple, les conseils universitaires de l'université et les facultés discutent et approuvent les programmes d'enseignement et décident en matière de l'avancement de membres du personnel en conformité avec les titres universitaires et les postes d'enseignant. De plus, on a déjà étudié une variété d'indicateurs de performance dans toutes les facultés de l'Université de Niš – comme le niveau moyen des notes par sujet, la durée réelle des études (par département et par faculté dans son ensemble), les taux d'abandon, etc.

Aussi, un des arguments importants pour l'étude interne de la qualité à l'Université de Niš est le Formulaire standardisé pour l'embauche de membres du personnel enseignant et ses critères sélectifs. Il représente une tentative d'être plus comparable et plus compétitive avec les autres universités de Serbie et finalement avec les autres universités de la région.

Plusieurs facteurs sont pertinents pour ce qui est de l'embauche de membres du personnel enseignant: (i) le dossier de publications, en particulier dans les journaux reconnus sur le plan international; (ii) la participation dans des projets scientifiques; (iii) l'assistance aux étudiants de troisième cycle.

Concernant l'acceptation d'une thèse doctorale, un candidat doit avoir publié deux

articles dans des revues appropriés avant de défendre sa thèse. Un directeur de thèse doctorale doit avoir la compétence de diriger ses candidat(e)s. Il doit avoir publié au moins cinq articles dans le même type de revue.

LA REFORME DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA FACULTE DE PHILOSOPHIE DE L'UNIVERSITE DE NIŠ

La Faculté de philosophie, voulant accélérer, faciliter et diriger le changement structurel en ligne avec les objectifs fondamentaux du Processus de Bologne, a fait les premiers pas vers la réforme du programme d'enseignement, comme il suit:

- i. la première évaluation interne (un projet-pilote) en mai 2002, qui a inclus deux des neuf départements (études anglaises et sociologie);
- ii. l'amendement des Règlements de la faculté afin d'inclure l'évaluation mandataire du processus d'enseignement à la fin de chaque année universitaire (juillet 2002);
- iii. l'évaluation permanente introduite pour les étudiants du Département d'anglais (à compter de l'année universitaire 2002-2003), avec des résultats encourageants en termes d'efficacité des étudiants;
- iv. l'adoption des recommandations concernant l'amélioration de l'efficacité universitaire et des procédures d'évaluation des étudiants (le Conseil éducationnel et scientifique de la faculté, novembre 2002);
- v. la rédaction de plans stratégiques et d'action pour la faculté.

Tenant compte des recommandations de l'équipe de l'EUA et du plan d'activités dans le cadre du programme du Réseau universitaire régional pour la gouvernance et la gestion de l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est, les premiers pas ont été entrepris à l'Université de Niš.

Premièrement, deux séminaires de formation en l'assurance de la qualité et le développement de programmes d'enseignement ont été tenus le 26 décembre 2002 et le 24 janvier 2003. Les participants étaient des membres du Conseil universitaire de l'Université de Niš. L'ensemble des documents utilisés au cours des séminaires, aussi bien que les documents du séminaire de formation traitant de la gestion stratégique et financière, ont été publiés sur le site Internet de l'université.

Le prochain pas dans ce domaine est un projet pilote sur l'introduction du système ECTS et le développement de programmes d'enseignement basés sur l'ECTS dans deux facultés de l'Université de Niš. Il y a aussi un projet d'établir des équipes internes d'assurance de la qualité dans ces facultés. Les résultats de ce projet, qui est actuellement en cours, devraient constituer les fondements pour la création d'équipes semblables et l'introduction de l'ECTS dans toutes les facultés de l'Université de Niš, à compter de l'année universitaire 2003-2004. Un autre engagement partagé par toutes les facultés concernant l'année universitaire en cours est l'introduction de l'évaluation obligatoire des cours et des enseignants effectuée par les étudiants. Les résultats de cette évaluation sont censés être rendus publics à la fin du mois de mai 2003.

LA CREATION D'UN GROUPE D'ACTION A L'UNIVERSITE DE NIŠ

Un des objectifs à long terme est celui de la création du Groupe d'action de l'Université de Niš. Sa première tâche sera celle de préparer les dispositions pour l'autoévaluation, suivant les aspects du travail de l'université qui seront évaluées : la mission (la mission, les buts, les

résultats attendus), les entrées (la gestion, le plan d'action, le personnel, les étudiants, le financement, l'équipement), le processus (le programme d'enseignement, les projets de recherche, les services professionnels rendus à la communauté) et le résultat (la formation reçue par les diplômés, la production scientifique, les services professionnels). Ces rapports incluront finalement une évaluation du degré d'accomplissement de la mission de l'université, de l'accomplissement des buts, et du taux de satisfaction des participants au processus (les étudiants, leurs parents, les employeurs, la communauté en général) par rapport à l'activité de l'université (des facultés).

A compter de l'année universitaire 2003-2004, le Groupe d'action est censé devenir une institution permanente, ayant le but de collecter des données et, de paire avec les rapports acquis, de rédiger une déclaration annuelle pour le Conseil de l'Université de Niš, les ministères concernés, et les autorités locales et régionales, sur les conditions (et les nécessités de développement) des activités clé de l'université (l'enseignement, la recherche et les services professionnels rendus à la communauté).

Cette entité promouvra donc dès sa création la culture de l'assurance de la qualité à l'Université de Niš.

Son activité réussira idéalement à corriger le problème principal de l'université, celui de l'absence d'un processus systématique d'assurance de la qualité.

Cependant, malgré ces initiatives et le fait que les méthodes d'analyse SWOT sont bien connues à l'Université de Niš, les problèmes clé sont les suivants : de tels instruments n'ont jamais fait partie d'un programme systématique d'assurance de la qualité ; ils n'ont jamais été mis en rapport de manière explicite avec la mission de l'université ; ils ne sont jamais devenus des fondements pour une réforme substantielle de l'université. Bref, les instruments existants d'assurance de la qualité n'ont jamais constitué un moyen d'améliorer la qualité de la gestion, du processus d'enseignement, de la recherche ou des services rendus à l'Université de Niš.

Plus on devient conscients de cette réalité, plus clairement ressortent les nouveaux objectifs fondamentaux, qui sont l'initiation d'un processus interne d'assurance de la qualité systématique et permanent, le développement d'une culture de la qualité et, en particulier, la transformation graduelle de l'Université de Niš, en conformité avec les lignes recommandées par le processus de contrôle de la qualité.

Le fait que les universités serbes accusent, pour des raisons évidentes, un retard par rapport aux autres universités de la région ne peut plus servir en tant que prétexte pour l'inactivité. Cette situation devrait servir plutôt à encourager la finalisation rapide d'un travail encore plus dur et plus étendu – étant donné que les processus comme la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur représentent une opportunité unique pour les universités serbes à rattraper le temps perdu.

Finalement, on peut conclure que les principes fondamentaux de l'accréditation et de l'assurance de la qualité sont très importants pour la future reconnaissance des diplômes dans les pays de l'Europe du Sud-Est qui sont censés rejoindre l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Ces principes sont les suivants:

- l'assurance de la comparabilité des diplômes et des titres;
- la promotion de la mobilité des étudiants au niveau européen et national;
- la protection des étudiants et des décideurs des abus et des activités et des diplômes frauduleux qui sont difficilement vérifiables;
- la garantie d'un certain standard de qualité pour les étudiants et les autres décideurs;

- la résolution de la question du niveau des nouvelles institutions privées d'enseignement supérieur;
- l'accroissement du niveau qualitatif de l'enseignement et de la recherche;
- les initiatives censées mettre en place des standards de qualité à la fois dans le pays fournisseur d'enseignement et dans le pays récepteur. L'Etat doit soutenir cette dernière responsabilité. Cela implique également un strict respect des standards de qualité de la part de la communauté scientifique.

L'enseignement supérieur comme bien public : moyens et types d'offre

KLAUS HÜFNER

La question de savoir si l'enseignement supérieur est un bien public est analysée ici à partir de trois perspectives: la perspective économique, celle juridique, et celle des politiques normatives. Etant donné que ces politiques se superposent de plusieurs manières, la conclusion est que l'enseignement supérieur est mieux défini comme un bien mixte, à la fois public et privé. L'efficacité de l'offre saurait augmenter par sa partielle commercialisation.

INTRODUCTION

Le titre de cet article suggère que l'enseignement supérieur est un bien public. Néanmoins, la question de savoir s'il l'est bien ou pas reste ouverte. Dans la Déclaration de Bologne de juin 1999, les ministres de l'éducation ne se sont pas exprimés de manière explicite au sujet de l'acception de l'enseignement supérieur comme bien public. Ils l'ont fait dans le Communiqué de Prague de mai 2001, où ils ont affirmé, dans les observations introductives, qu'ils soutiennent l'idée que l'enseignement supérieur devrait être considéré un bien public et que ce dernier est et restera toujours une responsabilité publique. Des âpres débats ont lieu à ce sujet dans un nombre de pays. La question de savoir avec quel succès l'enseignement supérieur sert en tant que bien public est en effet une question complexe qui – dans le contexte de la diminution des financements publics et des effets de la mondialisation sur l'enseignement supérieur en tant que service commercialisable - occupe une place importante sur les agendas politiques des gouvernements. Ainsi, il s'impose de traiter cette question à partir de trois angles différents : (i) d'une perspective économique; (ii) d'un point de vue juridique, et (iii) de la perspective des politiques normatives. Pour des raisons analytiques, ces trois perspectives seront abordées séparément, même si elles sont étroitement liées. La perspective politique est spécialement interconnectée, étant donné qu'elle est souvent basée sur des considérations économiques et juridiques, même si la décision politique finale sur la définition de l'enseignement supérieur en tant que bien public est principalement une d'ordre normatif, qui comporte, dans le temps, des conséquences économiques et politiques.

LA PERSPECTIVE ECONOMIQUE

Le débat actuel autour de l'enseignement supérieur en tant que bien public, qui devrait être entièrement financé par l'Etat, requiert, en premier lieu, quelques clarifications du point de vue économique. Il faut tout d'abord saisir ce qu'on comprend par « bien public » dans des termes plus généraux avant de rapprocher ce terme de l'enseignement supérieur.

Un bien public est généralement défini comme un bien qui peut être consommé sans réduire ce que les autres consomment (la non-rivalité). Les biens publics posent des défis, parce que leurs avantages ne se limitent pas à un seul consommateur ou groupe de consommateurs – comme il est le cas des biens privés -, mais sont disponibles à tous. Par contraste, la consommation de biens privés constitue une dimension de la rivalité, parce que, afin de profiter des avantages des biens privés, les consommateurs individuels doivent négocier et payer pour la partie qu'ils acquièrent. Dans ce cas, c'est le marché qui agit comme fournisseur efficace, parce que le marché nous dit ce qu'on doit offrir et ce que les consommateurs payeront.

Des exemples communs de biens publics sont les phares, les sémaphores,

l'amélioration de la qualité de l'air, le système juridique et la défense nationale. On pourrait aussi invoquer une seconde qualité : la disponibilité d'un bien public n'est pas limitée du fait qu'il a été utilisé par une autre personne (la dimension de la non-exclusion). Les biens publics purs sont rares, et les biens ne remplissent souvent qu'un critère des deux. Par définition, un bien public ne peut pas être offert pour le profit, parce qu'il est impossible de limiter l'accès à celui-ci (le problème de l'usage gratuit). Les coûts de l'exclusion seraient trop élevés pour offrir un tel bien pour le profit. Ainsi, étant donné que les crises de marché sont la conséquence de l'absence d'investissements de la part des consommateurs, les biens publics sont généralement dispensés par l'Etat.

Avant d'analyser les difficultés du traitement de l'enseignement supérieur en tant que « bien public », il s'impose d'analyser les fonctions de l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur a trois fonctions essentielles généralement acceptées:

- i.* la formation de personnel hautement qualifié (la fonction d'enseignement);
- ii.* la génération de nouveau savoir (la fonction de recherche);
- iii.* la dispensation de services à la société.

Même si beaucoup considèrent ces trois fonctions comme étant inséparables, analysons-les, en premier lieu, de manière individuelle.

La première fonction est la plus évidente : les étudiants sont formés et instruits afin d'occuper une place sur les marchés du travail de personnel hautement qualifié. La formation et l'instruction, selon la définition antérieure, peuvent être largement perçues comme un bien public, parce que la plupart des diplômés formés et instruits bénéficient de tous les avantages de leur formation et instruction sous la forme de revenus supplémentaires permanents. Cette réalité implique que la majorité des types de formation et d'instruction ne requièrent pas un financement public; en outre, l'introduction de frais pour les utilisateurs sous la forme des frais d'études contribuerait généralement à une utilisation plus efficace des services disponibles. Néanmoins, l'enseignement supérieur est mondialement perçu comme un investissement profitable pour les individus, et les gouvernements étatiques ou nationaux interviennent sur les marchés de l'enseignement supérieur dans tous les pays. Leurs arguments fondamentaux concernent les crises de marché et les questions relatives à la redistribution des revenus, comme les contraintes du marché du capital, les informations imparfaites et enfin, mais pas en dernier lieu, les importants avantages sociaux externes.

La fonction de recherche, qui est étroitement liée à la fonction d'enseignement, est généralement définie comme le développement de nouveau savoir. D'habitude, les chercheurs publient leur nouveau savoir sous la forme d'ouvrages ou d'articles dans les revues reconnues. Tout le monde peut accéder à ce nouveau savoir, et personne n'est affecté de manière négative par le fait d'être forcé de limiter la consommation individuelle.

Mais la dimension non-exclusive pose un nombre de problèmes. Ceux-ci sont liés à la recherche appliquée. Dans la plupart des cas, le droit national et international permet l'exclusion de ce type de savoir par le biais des droits d'auteur. Dans ces cas, la production de savoir devient un bien privé. Laissant de côté la production de savoir qui a lieu dans les instituts privés de recherche et les compagnies privées ainsi que dans les agences militaires – financées publiquement –, la plus intéressante question est de savoir si les chercheurs d'un système public d'enseignement supérieur devraient ou pas publier les résultats de leurs recherches. Si tel est le cas, les résultats des recherches deviendraient un bien public. Sinon, si la production de nouveau savoir résulte en la souscription de patents, qui sont protégés par les droits d'auteur, la question qui se pose est si les chercheurs devraient ou pas en partager les fruits avec leurs employeurs, les institutions d'enseignement supérieur. En tout cas, les résultats des recherches demeurent – au moins pour une période donnée – un bien privé.

Finalement, on doit mentionner le rapport étroit qui existe entre la recherche fondamentale et celle appliquée. Présupposant que la recherche fondamentale se déroule principalement dans l'enseignement supérieur et que la recherche appliquée est hautement dépendante de la recherche fondamentale, il se manifeste le phénomène de l'usage gratuit, qui permet aux institutions privées de recherche d'utiliser à titre gratuit des résultats de recherche déjà publiés.

Le troisième rôle de l'enseignement supérieur, la dispensation de services à la société, doit être perçue au long de deux axes. L'une traite des services spécifiques, à la fois sous la forme de services gratuits, comme le conseil, par exemple, pour les gouvernements ou les ONG, ou sous la forme de services payés, oeuvrant, par exemple, en tant que consultant pour les institutions publiques ou privées. Une fois de plus, dans le dernier cas, la question qui se pose est de savoir si et à quel point les avantages financiers sont « privatisés » par des individus.

L'autre axe concerne les avantages externes de l'enseignement supérieur pour la société. On mentionne dans un nombre d'études ces avantages externes en tant qu'avantages supplémentaires connexes qui sont difficilement quantifiables. Les diplômés de l'enseignement supérieur offrent des hautes compétences de communication et, on l'espère, une tolérance accrue. Ils participent de manière plus active aux processus démocratiques et présentent des taux réduits de criminalité, etc. Ces avantages sont non-rivaux et non-exclusifs; donc, cela représente une évidente justification de la dispensation de l'enseignement supérieur comme bien public.

Jusqu'à ce point, l'analyse en termes économiques montre que l'enseignement supérieur n'est pas un simple bien public. On pourrait soutenir, cependant, qu'il est un bien partiellement public, ce qui implique qu'il est également un bien partiellement privé. Dans d'autres mots, d'une perspective économique, l'enseignement supérieur doit être interprété comme étant un bien mixte.

LE MARCHÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR – LEQUEL ?

Le marché de l'enseignement supérieur, selon la définition de la théorie économique, est une construction intellectuelle d'un lieu où la demande d'enseignement supérieur de la part des étudiants (les « clients ») et de leur parents entre en contact avec l'offre d'enseignement supérieur de places pour étudier dans des institutions d'enseignement supérieur (les « vendeurs »). La logique derrière l'introduction du marché est l'idée d'encourager la concurrence entre un nombre suffisant de « vendeurs » et de « clients » dans l'enseignement supérieur afin d'assurer une allocation plus efficace des ressources (« la qualité pour l'argent »). Les institutions d'enseignement supérieur sont également reliées à un autre marché, le marché du travail. Ici, elles offrent du travail hautement qualifié qui répond aux demandes de l'économie privée et de l'Etat.

Arrivés à ce point, trois observations s'imposent:

- i. « la demande » et « l'offre » sont des connotations échangeables, en fonction du point de vue, c'est-à-dire de quelle institution on examine ces rapports. Autrement dit : si on analyse les deux marchés du point de vue des institutions d'enseignement supérieur en tant qu'acteurs, on peut également dire qu'elles « demandent » l'entrée d'étudiants à partir du marché de l'enseignement supérieur afin de remplir leurs places disponibles, et qu'elles « demandent » ensuite l'emploi de leurs diplômés sur le marché du travail;
- ii. le marché de l'enseignement supérieur, ainsi que le marché du travail, constituent des marchés hautement connexes qui ne tiennent pas compte d'importantes

différences comme, par exemple, le fait qu'en réalité le marché de l'enseignement supérieur consiste en un grand nombre de (sous)marchés, si on en fait la distinction selon les domaines et les niveaux d'étude (universitaire, postuniversitaire et doctoral), conduisant à des diplômes différents; et

- iii.* le modèle de la complète ou parfaite concurrence, avec beaucoup d'acteurs des deux côtés du marché, de la demande et de l'offre, implique trois suppositions fondamentales, les axiomes de la rationalité économique, de la vitesse de réaction infinie et de la transparence complète – un modèle qui n'existe pas en réalité.

Pendant que le point (i) suggère seulement que « la demande » et « l'offre » n'existent pas per se, mais doivent toujours être spécifiées dans des termes institutionnels, les deux autres points (ii) et (iii) indiquent des problèmes méthodologiques extrêmes. Le point (ii) présuppose que pour chaque profession il existe un marché de travail distinct et, à la longue, un marché correspondant de l'enseignement supérieur. Autrement dit, les deux marchés spécifiques d'enseignants pour les écoles primaires ou secondaires diffèrent de manière considérable des trois marchés de chimistes, physiciens ou ingénieurs. On doit tenir compte aussi des futurs marchés spécifiques, comme les marchés de l'enseignement supérieur de la recherche et les marchés de travail des professionnels universitaires. En outre, en plus de la diversité des marchés ci-dessus mentionnée, on devrait également analyser leurs interconnexions.

Cependant, le problème le plus important concerne le point (iii). Comme on vient de le préciser, ce modèle est une construction théorique abstraite qu'on ne peut pas trouver dans la réalité. Ainsi, le postulat d'organiser un système « optimal » d'enseignement supérieur au long de ces lignes ne peut pas être issu de ce modèle. Si cela se fait, son implication est une décision normative-idéologique qui affirme que « le marché » mènera à des décisions meilleures, plus rationnelles et plus efficaces que celles prises par « l'Etat ». Dans un monde « néo-classique » extrême, le marché arrivera même à remplacer l'Etat.

LA PERSPECTIVE JURIDIQUE

Le droit à l'éducation est stipulé dans l'Article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. L'article 26, paragraphe 1, affirme que « l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite ». Cette formulation, qui a été le résultat de discussions intenses tout au long des différentes étapes du processus de rédaction, soutient qu'aucune distinction « de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation » ne devrait être faite – les principes de la non-discrimination défendus par l'article 2 de la Déclaration.

Puisque la Déclaration n'est pas une convention obligatoire, assujettie à la ratification et aux demandes d'accession pour les traités par les Etats parties, examinons plus attentivement un instrument obligatoire des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, qui a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies en 1966 et est entrée en vigueur en 1976.

L'article 13, paragraphe 2, se réfère à l'enseignement supérieur de la manière suivante:

Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit: [...]

(c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité.

En 1999, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a publié son Commentaire général No. 13 sur l'article 13 du Pacte. Dans le paragraphe 19, le Comité précise : « En conformité avec le paragraphe 2 (c), l'enseignement supérieur n'est pas censé être 'généralement accessible', mais seulement accessible 'en fonction des capacités'. La 'capacité' des individus doit être évaluée en fonction de toutes leurs compétences et expérience ». En outre, le Comité a souligné que « l'éducation doit être financièrement accessible pour tous » et que « il est demandé des Etats parties d'introduire progressivement [...] l'enseignement supérieur gratuit ».

Le fait de reconnaître que l'enseignement supérieur est un droit de l'homme implique qu'il est un bien public qui doit être accessible à tous, selon « les mérites ou les capacités ». De plus, l'idée que l'enseignement supérieur gratuit devrait être introduit progressivement indique une fois de plus que l'enseignement supérieur est un bien public. Cependant, la fonction de « mérite » ou de « capacité » est un mécanisme d'exclusion - évidemment, le seul. C'est une définition plutôt vague qui peut être conçue différemment. Si un gouvernement cherche à élargir l'accès et accroître le taux de participation, ce serait complètement dans la direction de la réalisation de l'enseignement supérieur comme un droit de l'homme et un bien public.

L'enseignement supérieur comme un droit de l'homme appartient à la « deuxième génération » de droits de l'homme. Jusqu'ici, il n'existe point de protocole facultatif qui prévoirait des plaintes individuelles pour les violations de ce droit de l'homme. En outre, son accomplissement dépend non seulement de la volonté politique, mais aussi de la capacité économique des Etats intéressés. De plus, on devrait souligner qu'une introduction progressive de l'enseignement supérieur gratuit n'implique pas nécessairement que cet enseignement supérieur devrait être dispensé à titre gratuit pour tous. Si ceux « qui peuvent payer doivent payer » pour bénéficier d'enseignement supérieur, les prévisions du Pacte ne sont pas nécessairement violées.

En plus des instruments internationaux des droits de l'homme concernant l'enseignement supérieur, on doit garder un œil attentif sur la législation étatique nationale sur l'enseignement supérieur, en tant que structure essentielle qui établit également les règles pour les marchés de l'enseignement supérieur. On peut citer ici, à titre d'exemple, les questions relatives aux droits d'auteur dans l'enseignement et la recherche, la législation antitrust censée limiter les crises du marché causées par les pratiques de monopôle entre les institutions d'enseignement supérieur, les mécanismes de contrôle des corps d'accréditation, les postes universitaires et d'autres questions de personnel, la législation cadre concernant l'organisation des études, etc.

Dans le cas extrême (le modèle « Leontief* »), les mécanismes étatiques de contrôle remplaceraient complètement les mécanismes de marché de tous genres. Cependant, en réalité, ni « le monde de Leontief » ni « le monde néo-classique » n'existent; nous avons plutôt à faire à des « économies mixtes », avec des degrés différents de mécanismes de marché, contrôlés par l'Etat à travers des mesures législatives-administratives. Même aux États-Unis qui ont, historiquement, le(s) système(s) d'enseignement supérieur le plus orienté vers le marché, il existe un nombre de mesures législatives censées prévenir « l'écroulement

* Wassily Leontief (n. 1906) – Lauréat du Prix Nobel d'économie en 1973 pour le développement de la méthode *input-output* et pour son application à des problèmes économiques importants. Voir <<http://almaz.com/nobel/economics/1973a.html>>.

du marché ».

LA PERSPECTIVE DES POLITIQUES NORMATIVES

Comme on vient de le montrer, la théorie économique ne nous aide pas beaucoup à décider si la fonction de coordination du marché serait meilleure que celle de l'État à travers l'organisation et les mesures administratives. Ce qu'on peut remarquer en réalité est que la plupart des systèmes nationaux d'enseignement supérieur peuvent être placés quelque part entre les deux extrêmes du « monde néo-classique » et du « monde de Leontief ». Une des questions importantes est si le système d'enseignement supérieur est lié ou pas plus étroitement à l'organisation du système économique. Depuis la fin de la Guerre Froide, il y a un nombre croissant de pays qui se dirigent vers un type d'économie de marché. Cette tendance n'implique pas nécessairement que les systèmes d'enseignement supérieur devraient être organisés de la même manière. Cependant, on peut remarquer l'existence de deux tendances qui indiquent le fait qu'une telle réaction a lieu actuellement.

La première tendance est le passage d'un enseignement supérieur d'élite à celui de masse, dont le coût ne peut plus être couvert à travers le financement public. Cette situation implique que les institutions d'enseignement supérieur sont forcées à diversifier leurs ressources de financement, même si dans la plupart des cas l'argent public demeure la source la plus importante de revenu. Il implique aussi que les institutions d'enseignement supérieur ont acquis une autonomie financière accrue et, en rapport direct avec cela, une autonomie institutionnelle plus importante. Ce transfert d'un système d'enseignement supérieur réglementé par l'État vers un système orienté vers le marché (la « déréglementation ») présente beaucoup d'implications organisationnelles qui requièrent un processus d'instruction (« essai et erreur »), afin d'éviter ou de minimiser les « crises étatiques » et les « (quasi-)crises de marché ». Si ce processus a lieu dans des contraintes majeures de temps, causées par les réductions des budgets publics, la question de savoir si le passage mène vraiment à un meilleur emploi des ressources limitées reste ouverte. Des études de cas, comme une provenant des Pays-Bas, montrent que le processus est encore en chemin et que des échecs des deux côtés requièrent des mesures correctives (voir Van Vugt, 1997). En somme, on peut affirmer que la plupart des systèmes d'enseignement supérieur de la Région Europe se trouvent encore dans un processus de transition (y incluant à la fois les pays ex-socialistes et les pays de l'Europe de l'Ouest).

La deuxième tendance est en rapport avec l'internationalisation des systèmes nationaux d'enseignement supérieur à travers le processus d'européanisation (« le Processus de Bologne ») et de mondialisation (où les organisations internationales comme la Banque Mondiale et l'Organisation Mondiale du Commerce (AGCS et OMC) jouent un rôle important).

Dans le contexte de la libéralisation du commerce dans les services (AGCS), on peut témoigner d'un changement de responsabilités de la part de « l'État » sur les marchés internationaux ou mondiaux. On sait qu'il y a beaucoup de raisons de mécontentement au sujet de la mondialisation. Depuis que les représentants des ministères du commerce, et pas ceux des ministères de l'éducation (enseignement supérieur), sont tenus responsables pour l'élimination ou la réduction des mécanismes protecteurs qui inhibent les flux internationaux de services, les gouvernements nationaux sont défiés à mettre en accord leurs politiques et à décider leur position en termes d'« échanges ». La question clé est si ceux-ci sont ou ne sont pas disposés à renoncer aux allocations publiques destinées à l'enseignement supérieur, et ainsi à la notion d'enseignement supérieur comme bien public, afin de faciliter le commerce dans les services éducationnels.

Le fonds du problème n'est plus la question si les systèmes d'enseignement supérieur devraient ou pas être organisés d'une manière plus orientée vers le marché, qui conduit à un accroissement du niveau de concurrence inter- et intra-institutionnelle dans un cadre juridique clairement défini (les « règles du jeu »). Le nouveau défi est de savoir si les systèmes d'enseignement supérieur devraient ou pas être complètement transformés dans des systèmes de marché, par analogie avec d'autres sous-systèmes de l'économie. Dans ce cas, il aurait lieu un processus de libéralisation, qui mènerait à une complète marchandisation et commercialisation de l'enseignement supérieur et à l'abandon de la notion d'enseignement supérieur comme bien public.

Ce défi doit être perçu, en termes d'options de politiques, dans un cadre plus général si les processus de la mondialisation économique devraient se poursuivre, quant aux processus supplémentaires de libéralisation, ou devraient être soumis à un contrôle (comme une « économie de marché sociale mondiale »), établi par des organisations gouvernementales internationales afin de minimiser les effets négatifs relatifs à l'accroissement de la marginalisation qui se produit à présent dans toutes les parties du monde.

Toutes les options mentionnées jusqu'ici sont des politiques normatives. Le processus de prise de décision doit prendre en considération le stade actuel de codification des normes juridiques internationales, y compris celle de l'enseignement supérieur comme un droit de l'homme. Il faudrait aussi y inclure d'autres normes (éthiques, sociales, culturelles). Bien qu'immatériels et caractérisés comme indispensables, les « avantages externes » de l'enseignement supérieur ont une valeur - aussi en termes économiques - dont on doit tenir compte.

Comme on l'a déjà remarqué plus haut, l'enseignement supérieur n'est pas un bien public per se. La théorie économique n'offre pas d'image claire, nous menant ainsi à la conclusion que l'enseignement supérieur est un « bien mixte » - en partie privé, en partie public. Les instruments juridiques internationaux, comme le Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels, indiquent clairement que l'enseignement supérieur est un bien public. Les États parties (au 31 mai 2002 il y avait 145 ratifications; les États-Unis n'ont pas encore ratifié) sont obligés de soumettre des rapports à des intervalles réguliers (tous les cinq ans), où ils informent le comité responsable au sujet des pas entrepris dans le but d'appliquer les droits de l'homme stipulés dans le Pacte. En conclusion, le niveau d'importance avec laquelle les États sont disposés à continuer à traiter l'enseignement supérieur comme un bien public reste une matière de prise de décision de politiques normatives de leur part.

UN MARCHÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AUX ETATS-UNIS ?

Le système d'enseignement supérieur des États-Unis est fréquemment caractérisé comme étant organisé sous la forme d'un système de marché. Cette impression est, évidemment, partiellement vraie. On peut affirmer que le système d'enseignement supérieur des États-Unis est le système d'enseignement supérieur le plus orienté vers le marché. Cela veut dire que les gouvernements des États et celui fédéral ont développé des politiques et des instruments juridiques qui sont fondés sur des considérations économiques, à partir l'idée de « marché parfait ». De cette manière, les « crises du marché » ont dû être reconnues et corrigées. La différence majeure par rapport aux pays européens consiste en la différence de philosophies fondamentales normatives-idéologiques, fondée sur la croyance a priori que les mécanismes du marché devraient être appliqués à tous les sous-systèmes de la société. Cette caractéristique est très typique pour les politiques des États-Unis : « le marché autant que possible, l'État autant que nécessaire ».

Certains économistes néo-classiques vont encore plus loin, en soutenant que « l'éducation n'est qu'un autre exemple, tout comme la sécurité sociale, de l'élément commun des philosophies autoritaires et socialistes », et que la création du système scolaire aux Etats-Unis est « une île de socialisme dans la mer du marché libre » (Friedman et Friedman, 1980, p. 154), mettant en question ainsi l'existence de la législation concernant la participation à l'école obligatoire. Le message de Friedman est clair (Friedman et Friedman, 1980, pp. 175-176 et p. 179):

- « dans les institutions étatiques où les frais d'études sont bas, les étudiants sont des clients de seconde classe. Ils sont les sujets de la charité assurée en partie aux dépens du contributeur. Cela affecte les étudiants, les enseignants et les administrateurs.
- « des frais d'études bas signifient que, pendant que les collèges et les universités d'Etat attirent beaucoup d'étudiants sérieux intéressés à recevoir une éducation, ils attirent également un grand nombre de jeunes hommes et femmes qui viennent là parce que les frais sont bas, les logements résidentiels et la nourriture sont subventionnés, et surtout parce qu'il y a déjà là un bon nombre de jeunes. Pour ceux-ci, le collège est un intermède agréable entre le lycée et le monde du travail. Le fait de suivre les cours, de se présenter aux examens, d'avoir des notes de passage – c'est le prix qu'il doivent payer pour bénéficier des autres avantages, et pas la raison principale pour laquelle ils sont à l'école.
- « il y a des bons enseignants dans les collèges et les universités d'Etat, comme il y a des étudiants intéressés. Mais les récompenses pour les enseignants et les administrateurs dans les institutions gouvernementales prestigieuses ne viennent pas d'un bon niveau d'enseignement universitaire. Les membres du corps universitaire avancent à la suite des recherches et des publications ; les administrateurs avancent du fait d'attirer des quotas plus importants de la législature étatique. [Et]
- « si l'enseignement supérieur contribue à l'accroissement de la productivité économique des individus, ceux-ci peuvent bénéficier de cet accroissement par des revenus plus élevés, donc ils ont une motivation personnelle de suivre la formation. La main invisible d'Adam Smith rend leur intérêt particulier au service de l'intérêt social. Il est contraire à l'intérêt social de modifier leur intérêt particulier en subventionnant l'enseignement. Les étudiants supplémentaires - ceux qui iront au collège seulement s'il est subventionné – sont précisément ceux qui considèrent que les avantages qu'ils reçoivent sont inférieurs aux coûts. Autrement, ils voudraient payer les coûts eux-mêmes. »

Friedman a conclu que le rôle croissant joué par le gouvernement américain au niveau fédéral et étatique dans le financement et l'administration de l'enseignement supérieur conduit non seulement à un énorme gaspillage de l'argent public mais aussi à un appauvrissement du rendement du système. Il a proposé par conséquent « un système de financement de prêts contingents pour l'enseignement supérieur, afin de combiner l'égalité des chances et l'élimination de l'actuel prélèvement scandaleux d'impôts sur les pauvres dans le but de payer l'éducation des plus aisés; ou bien, un plan de certificats pour l'enseignement supérieur qui contribuerait à la fois à l'amélioration de la qualité des institutions d'enseignement supérieur et à la promotion d'une plus grande équité dans la distribution de tels fonds payés par les contribuables, dans la mesure où ils sont employés pour subventionner l'enseignement supérieur » (Friedman et Friedman, 1980, p. 188).

Les idées de Friedman ont trouvé un terrain fertile aux Etats-Unis. Au cours des

dernières décennies, la législation est passée de l'aide fédérale aux institutions d'enseignement supérieur basée sur une formule, axée sur les inscriptions (« le côté de l'offre ») à la pratique de fournir de l'aide directement aux étudiants (« le côté de la demande »). Au niveau des Etats il a été introduit un modèle « frais d'études élevés – aide élevée ». Dans les deux cas, l'argument principal a été basé sur l'idée qu'il est possible d'atteindre un plus haut degré d'efficacité et d'équité à la fois.

Néanmoins, la quantité d'information disponible aux étudiants (et à leurs parents) reste insuffisante. Du fait que le « marché de la recherche » est plus compétitif que le « marché de l'enseignement », les membres du corps enseignants ont tendance à investir plus de temps dans la recherche, ce qui implique une réduction du temps accordé à l'enseignement, parce que le temps investi dans la recherche conduit à un accroissement des bénéfices. L'insuffisance de l'information au sujet du « marché de l'enseignement » est une évidence « crise du marché ». « En l'absence de telle information, les étudiants individuels qui se trouvent dans des systèmes d'enseignement supérieur de marché peuvent payer plus qu'il faut pour leur enseignement, et les gouvernements peuvent investir moins qu'ils attendent dans la qualité de l'enseignement et de l'instruction et plus qu'ils souhaitent dans la recherche académique et les bourses d'études » (Dill, 1998, p. 171).

Il devient clair ici que l'Etat doit tenir compte du fait que la notion de marché unique de l'enseignement supérieur est trompeuse, comme il est indiqué par la « dérive de la recherche » aux États-Unis. En d'autres termes, la « crise du marché » peut être multipliée par la « crise de l'Etat » s'il n'existe aucune série d'outils analytiques appropriés pour l'analyse de cette réalité complexe. Dill se prononce aussi en faveur de la législation antitrust exigée en vue de limiter la « crise du marché ». Au début des années 1990, un groupe d'universités privées des plus prestigieuses a été chargé de la fixation des prix. Le « groupe de contact » s'est réuni tous les ans afin de s'accorder sur la fixation de niveaux d'aide financière censée être offerte aux futurs étudiants.

Une autre enquête a eu comme sujet les corps d'accréditation des Etats-Unis, composés par des professionnels ayant un intérêt direct dans les résultats du processus d'accréditation, qui pourraient créer des conditions de monopole sur les marchés d'enseignement supérieur.

Ces exemples ne sont que quelques-uns parmi d'autres qui montrent que le « marché » ne peut pas remplacer l'« Etat ». Ce qui s'impose, si on prendra une décision en faveur d'un système de marché dans l'enseignement supérieur, est l'entière redéfinition des attributions de l'« Etat » - un changement majeur de la bureaucratie, des compétences et des responsabilités qui exigera, en somme, la formation d'un nouveau type de personnel administratif dans les institutions d'enseignement supérieur.

RESUME

Comme on vient de le montrer, la question de savoir si l'enseignement supérieur est ou n'est pas un bien public ne peut trouver une réponse que du point de vue des politiques normatives. Si on prend cette décision parce que l'enseignement supérieur est perçu comme un droit de l'homme ainsi que pour d'autres raisons, alors on est tenu de résoudre un problème majeur : comment réconcilier cette position avec l'actuel passage de beaucoup de systèmes européens d'enseignement supérieur de systèmes entièrement réglementés par l'Etat vers des systèmes orientés vers le marché (quasi-marchés) ? Les actuelles tentatives de « déréglementation » qui mènent à un accroissement de l'autonomie et de la responsabilité institutionnelle et les tentatives d'application de modèles d'allocation de ressources en fonction des performances, dans l'attente de l'augmentation de la concurrence internationale interinstitutionnelle, sont les résultats de problèmes grandissants au niveau du financement de l'enseignement supérieur à

travers les fonds publics. En outre, les processus de mondialisation accentuent le besoin d'identifier des modèles convergents.

Dans ce processus, le « levier financier » est d'une importance stratégique. Le passage du contrôle des entrées vers les résultats ou, comme le montre Weiler, du contrôle ex ante vers le contrôle ex post a une influence importante sur la performance de l'« Etat », qui doit établir des règles interinstitutionnelles de prise de décision clairement définies. « Les formules de financement – et cela est probablement leur plus importante fonction dans la structuration des systèmes et des institutions d'enseignement supérieur – servent en tant qu'instrument essentiel de communication. Leur formulation même renvoie un message puissant au sujet de ce qui est et de ce qui n'est pas considéré comme étant important dans un système ou dans une institution d'enseignement supérieur. Les différents accents mis sur l'enseignement, les services rendus à la communauté, l'inscription d'étudiants étrangers, les diplômes d'études, les taux étudiants/enseignants ou le nombre d'enseignants femmes – représentent tous des décisions importantes de jugement de valeur pour le système ou pour l'institution » (Weiler, 2000:335).

Au cours des processus de transition d'un grand nombre de systèmes d'enseignement supérieur d'Europe, les institutions se voient forcées, du fait des diminutions enregistrées par le niveau du financement public, d'identifier des ressources financières supplémentaires externes. L'importance accrue et la composition de ces fonds apporteront nécessairement des changements. Si la proportion de ce financement augmente de manière critique, du fait du manque de fonds publics, alors l'« Etat » perdra aussi son contrôle sur le système. L'enseignement supérieur ne sera plus un bien public.

Une importante source de revenus supplémentaires pour les institutions d'enseignement supérieur est l'introduction de frais d'études. Comme on vient de le préciser, il y a des bonnes raisons pour la perception de taxes de la part des utilisateurs en termes d'accroissement de l'efficacité, si (i) ce revenu est retenu par les institutions (et n'est pas déduit de fonds publics) et (ii) il ne discrimine pas les étudiants provenant de groupes désavantagés socialement ou économiquement (ici, une fois de plus, l'« Etat » est censé introduire des mesures juridiques appropriées). Comme on l'a déjà souligné, l'introduction de frais d'études ne porte pas nécessairement atteinte au droit à l'enseignement supérieur en tant que bien public.

La notion d'enseignement supérieur comme bien public peut être retenue en tant que pilier des politiques d'enseignement supérieur si le processus de transformation vers des systèmes orientés vers le marché est clairement défini et compris comme un processus d'instruction qui permet des mesures correctives dans le temps. Les nouvellement établis « quasi-marchés » d'enseignement supérieur varieront vraisemblablement d'un pays à l'autre, en fonction de leurs buts de développement social et économique et, finalement mais pas en dernier lieu, de leur performance effective.

REFERENCES

DILL, D. D. "Higher Education Markets and Public Policy", *Higher Education Policy* 10 3-4 (1997): 167-185.

FRIEDMAN, M., et FRIEDMAN, R. *Free to Choose: A Personal Statement*. New York et Londres: Harcourt Brace Jovanovich, 1980, pp. xii, 338.

VUGHT, F. A. van. "Combining Planning and the Market: An Analysis of the Government Strategy towards Higher Education in the Netherlands", *Higher Education Policy* 10 3-4 (1997): 211-224.

WILER, H. N. "States, Markets, and University Funding: New Paradigms for the Reform of Higher Education in Europe", *Compare* 30 3 (2000): 333-339.

Autre littérature

BIRDSALL, N.. "Public Spending on Higher Education in Developing Countries: Too Much or too Little?", *Economics of Education Review* 15 4 (1996): 407-419.

CALERO, J. "Quasi-Market Reforms and Equity in the Financing of Higher Education", *European Journal of Education* 33 1 (1998): 11-20.

HEYNEMAN, S. P. "The Growing International Commercial Market for Educational Goods and Services", *International Journal of Educational Development* 21 (2001): 345-359.

MEEK, V. L. "Diversity and Marketisation of Higher Education: Incompatible Concepts?", *Higher Education Policy* 13 1 (2000): 23-39.

Est-il l'enseignement supérieur un bien public ? Une perspective serbe

SRBIJANKA TURAJLIĆ

Invoquant en particulier le cas de la Serbie, l'auteur analyse l'affirmation que l'enseignement supérieur est un bien public et doit être entièrement soutenu par les autorités publiques. Elle examine la proposition d'une perspective économique, d'une perspective juridique et d'une perspective des politiques normatives et conclut que tout modèle qui offre de l'enseignement gratuit pour quelques uns tout en demandant à d'autres de payer des frais d'études sera perçu comme étant injuste par ceux qui sont obligés de payer. Et la situation de l'enseignement supérieur en Serbie ne peut pas s'améliorer avant que la situation économique générale du pays n'évolue pas.

LA PERSPECTIVE ECONOMIQUE

Est-il l'enseignement supérieur un bien public qui devrait être entièrement financé par l'Etat ? Afin de faire avancer le débat, voyons les arguments à partir de différents points de vue:

- Affirmation: les étudiants sont formés afin de se remarquer sur le marché du travail de personnel hautement qualifié. On peut soutenir que cette affirmation n'est valide que si l'institution qui offre le programme de formation est sur le marché concurrentiel pour les étudiants. Autrement, dans les institutions d'enseignement supérieur classiques, autonomes, les étudiants seront formés selon les intérêts et les préférences de leurs enseignants. La plupart des enseignants universitaires ont leur propre perception de leurs domaines et leurs propres idées de ce qui constitue un diplômé correctement préparé, sans égard pour les besoins du marché du travail. Si cette opinion est juste, quelle peut-il bien être la raison pour laquelle onze des plus développées corporations d'affaires ont décidé de créer le consortium « Carrier Space »* et de stipuler clairement ce qu'ils attendent de la part des universitaires d'enseigner afin de satisfaire leurs demandes en rapport avec les TIC. Ainsi, même si le gouvernement d'un pays veut financer l'enseignement supérieur en tant que bien public, il se peut qu'il permette aux institutions d'enseignement supérieur de décider pour ce qui est du « contenu ». L'alternative évidente serait de souscrire les institutions d'enseignement supérieur dans la sphère des services. Ainsi, l'Etat pourra requérir un certain nombre de services spécifiques pour lesquels il devra payer. Les institutions d'enseignement supérieur accepteront des ordres et serviront les citoyens, avec l'inévitable regret d'avoir perdu leur autonomie.

* « Carrier Space » est un consortium d'onze grandes compagnies d'information et de communication (TCI) – BT, Cisco Systems, IBM Europe, Intel, Microsoft Europe, Nokia, Nortel Networks, Philips, Semiconductors, Siemens AG, Telefonica SA, et Thales – plus l'EICTA, l'Association européenne des technologies de l'industrie de l'information, des communications et de l'électronique pour les consommateurs – www.career-space.com. Voir *The Curriculum Development Guidelines – New ICT Curricula for the 21st Century: Designing Tomorrow's Education*, Bureau des publications officielles des Communautés européennes, 2001.

- Affirmation: Une fois publiés les résultats des recherches, la dimension non-compétitive de la définition du bien public est remplie. Cette affirmation semble passer à côté de la question de savoir qui décide au sujet des thèmes de recherche. Une fois de plus, il paraît que l'Etat, en orientant les fonds pour la recherche, agit en tant qu'un « client », laissant à ses institutions d'enseignement supérieur le rôle de servir le public. L'approche alternative, où l'Etat fournit des fonds pour la recherche sans poser des contraintes, serait acceptée de tout cœur par les institutions d'enseignement supérieur. De cette manière, les chercheurs pourraient finalement se réjouir de la poursuite de leur propres « hobbies ».
- Conclusion possible: Indifféremment de ce qu'on pense de l'enseignement supérieur, il s'agit d'un type spécifique de bien. Une institution indépendante qui offre ce « bien » doit se positionner entre l'organe financeur et le bénéficiaire. La spécificité de l'enseignement supérieur ne dérive pas du fait qu'il y a un intermédiaire, ni que cet intermédiaire inclut un facteur humain. Le vrai défi semble résider dans le fait que ce « facteur humain » prend la forme des enseignants universitaires. Au cours des siècles, leurs services n'ont pas pu être mis en question – sinon que pour le fait qu'il n'y avait point d'autre autorité scientifique pour les défier. Leur responsabilité principale et leur obligation (pas toujours satisfaite avec succès) était perçue comme une noble résistance à toute influence extérieure. Néanmoins, aujourd'hui on leur demande du coup de « jouer » sur le marché.

LA PERSPECTIVE JURIDIQUE

Est-il l'enseignement supérieur un droit de l'homme ?

Cette question paraît être (au moins en partie) rhétorique. On peut aisément accepter l'idée qu'aucune « distinction de race, de sexe, de langue, de religion, de position sociale, de moyens financiers, ou d'affiliation politique ne devrait avoir lieu » lorsqu'on décide au sujet du droit d'accès à l'enseignement supérieur. De plus, le principe que la « capacité » de chaque individu devrait être évaluée paraît être un principe raisonnable. Cependant, la valeur « rhétorique » de la question des droits de l'homme ressort du fait indéniable que l'enseignement supérieur est un service qui encourt des coûts substantiels. Ainsi, à la différence de certains droits qui peuvent être accordés ou peuvent être niés aux citoyens par la simple volonté du gouvernement, les services d'enseignement supérieur se doivent d'être financés. Par conséquent, la question n'est pas de savoir si un Etat souhaite offrir des institutions d'enseignement supérieur comme un bien public, mais s'il a les moyens de procéder ainsi.

On peut supposer que la majorité des pays peut assurer un certain montant de fonds pour fournir de l'enseignement supérieur en tant que service. On peut également présumer que dans la plupart des cas ce montant ne suffira pas à couvrir de manière satisfaisante les coûts pour tous les citoyens qui seraient censés s'inscrire et compléter un programme d'enseignement supérieur. Ces pays sont forcés alors à compter sur l'affirmation stipulée dans la Déclaration universelle des droits de l'homme que « l'enseignement supérieur sera également accessible à tous sur la base du mérite » - facile à dire, mais difficilement réalisable. Le mérite est déterminé d'habitude à travers le parcours universitaire préalable, qui peut compter sur la plupart (sinon la totalité) des détails qui ont été décrits spécifiquement comme étant ceux qui ne devraient pas être utilisés en tant que critères de sélection. D'une façon ou d'une autre, cela revient à la citation célèbre d'Orwell que « tous les animaux sont égaux, mais il y en a qui le sont plus que d'autres ».

Conclusion possible: Si l'enseignement supérieur est considéré un droit de l'homme, alors il se peut que la plupart des pays le violent. De plus, ils pourraient être tenus à peine responsables pour leurs actes. Est-ce que cette situation mène à la conclusion qu'on devrait renoncer au principe de l'enseignement supérieur comme bien public et le déclarer un bien privé ? Il faut se rappeler qu'il y a très rarement une « justice pour tous », mais que rien ne nous empêche de nous efforcer de l'atteindre (en dépit de toutes les chances d'insuccès).

LA PERSPECTIVE DES POLITIQUES NORMATIVES – LE CAS DE LA SERBIE

Les institutions étatiques serbes d'enseignement supérieur se sont trouvées dans une situation plutôt particulière. Au cours du temps, elles se sont développées selon la tendance vers la massification de l'enseignement supérieur, qui a été considéré un bien public. Cependant, avec le déclin de l'économie au cours de la dernière décennie, leur capacité actuelle a dépassé de manière significative les fonds budgétaires qu'elles ont reçu. Ainsi, si l'enseignement supérieur est perçu comme un bien public à être offert sur la base du mérite, la plupart des institutions devront fonctionner à la moitié de leur capacité ou moins encore. De l'autre côté, on a créé un nombre d'institutions privées d'enseignement supérieur qui offrent des programmes d'enseignement à ceux qui en ont les moyens. Etant donné que la Serbie n'a pas encore établi de procédure spécifique pour l'accréditation ou l'assurance de la qualité, il n'y a pas moyen de vérifier la validité des institutions privées. Il serait plutôt question d'affirmer, sur la base de leurs années d'existence et de leur expérience accumulée dans le temps, que les institutions d'Etat sont plus susceptibles à offrir une qualité supérieure que les institutions privées. Ainsi, la question qui se pose est de savoir si le gouvernement, insistant sur l'idée que les institutions d'Etat doivent continuer à dispenser uniquement de l'enseignement « gratuit » (financé par le budget), niera le droit à l'éducation à ceux qui peuvent payer pour acquérir une éducation potentiellement meilleure ?

Partant de l'idée que dans un pays où le taux total de citoyens avec des qualifications d'enseignement supérieur est extrêmement bas on ne peut pas se permettre d'avoir des institutions travaillant en dessous de leurs capacité maximale.

Cette question peut être résolue de plusieurs manières possibles.

- i. établir des frais d'études pour tous les étudiants, qui, corroborés avec les fonds budgétaires, couvriront les coûts des institutions d'enseignement supérieur existantes et fonctionnant à pleine capacité.
- ii. définir une échelle de frais d'études (de 0 à 100 pour cent sur la base du mérite) qui, corroborés avec les fonds budgétaires, couvriront la capacité des institutions d'enseignement supérieur.
- iii. sélectionner un nombre d'étudiants pour lesquels l'enseignement supérieur est un bien public (sur a base du mérite) et laisser à l'institution la liberté de choisir les frais d'études pour le reste des étudiants. La proportion des frais ne devrait pas être mise en rapport avec les frais payés à partir du budget, mais en rapport avec la valeur de marché estimée.
- iv. sélectionner un nombre d'étudiants qui bénéficient d'un accès complet ou partiel aux fonds budgétaires (sur la base du mérite), et laisser à l'institution la liberté de déterminer des frais d'études pour le reste des étudiants.

Selon les deux premiers scénarios, les institutions étatiques d'enseignement supérieur continuent d'être celles qui dispensent le bien public, pendant qu'on demande simplement aux parties intéressées d'aider leur pays à dépasser sa « pauvreté ». Cette approche peut être la « juste », mais seulement si l'Etat évalue correctement les coûts qu'il couvre par étudiant.

Dans les pays qui sont relativement pauvres, et où les gouvernements se confrontent avec des potentiels conflits sociaux, l'Etat est forcé d'essayer de surestimer les coûts des frais d'études qu'il a à payer. Comme une conséquence, les institutions seront aussi forcées de baisser la qualité des services qu'elles offrent.

Les deux autres scénarios voient les institutions étatiques d'enseignement supérieur comme des institutions semi-privées, qui doivent être compétitives, jusqu'à un certain point, sur le marché. Pour les institutions qui offrent des programmes « attrayants pour le marché », cette solution semble être la meilleure. Néanmoins, le gouvernement aura à gérer le mécontentement public au sujet des frais d'études élevés. De l'autre côté, les programmes « non-attrayants » seront obligés de baisser leurs frais d'études en termes de la valeur réelle (afin d'obtenir au moins un peu d'argent), ce qui résultera probablement en une qualité relativement limitée des services.

Confrontée à ces choix potentiels, la Serbie a fait le choix de l'option iii. Après seulement deux années d'expérience, on ne peut pas encore tirer des conclusions finales, mais certains problèmes ont déjà fait surface.

Premièrement, les universités serbes sont des associations élargies de facultés, qui sont complètement indépendantes en matière de processus d'inscription. Ainsi, certaines facultés collectent des fonds substantiels, pendant que d'autres demeurent extrêmement pauvres. En plus, les facultés peuvent décider de manière autonome les politiques d'investissements. Certaines investissent en infrastructures, mais d'autres le font seulement en salaires. En conformité avec la législation actuelle, ni l'université ni le gouvernement n'ont le droit d'intervenir dans ces pratiques.

Le deuxième problème qui a été identifié concerne le nombre total d'étudiants inscrits. Se rendant compte du fait que le taux d'inscription constitue une source possible de gains financiers importants, certaines facultés ont tendance à augmenter le nombre d'inscriptions au-delà des capacités réelles (qui est difficile à préciser en l'absence de tout mécanisme d'assurance de la qualité). En théorie, toute université peut vérifier ce chiffre, mais en pratique elles ont du mal à procéder ainsi. (Chaque faculté a tendance à le garder pour elle, prévenant ainsi toute potentielle influence future sur ses propres décisions). Aussi, le gouvernement, qui a également le droit de vérifier le chiffre, se retrouve sous la pression des futurs étudiants (qui se confrontent à une réduction des chances de trouver un emploi sans un diplôme universitaire) et de leurs parents. De cette manière, le gouvernement est réticent de réduire le nombre d'inscriptions.

Finalement, le mérite est basé sur les accomplissements universitaires antérieurs et sur les résultats obtenus lors de l'examen d'entrée, qui sont influencés de manière inévitable par le niveau de vie et par la structure éducative de la famille. Ainsi, ceux qui bénéficient d'un « double avantage » sont plus susceptibles d'obtenir le financement budgétaire, et même s'ils ne le sont pas, leurs familles sont plus censées pouvoir payer les frais d'études. La question de savoir pourquoi la situation financière n'est pas prise en compte peut facilement trouver une réponse. La moitié de la population gagne encore de l'argent sur le « marché gris », une conjoncture qui empêche la collecte de toute évidence concernant la situation financière réelle.

Il n'y a pas de doute que la structure actuelle devra être remise en question. Cependant, tant que l'économie stagnera, il est difficile de s'attendre à toute amélioration réelle. Dans l'état où se trouve actuellement la Serbie, toute solution sera injuste. Tant que la situation économique ne s'améliore pas, la question de savoir si l'enseignement supérieur est un bien public ou pas demeure simplement une problématique universitaire. Un autre problème ressort du fait que l'enseignement supérieur n'est pas considéré comme étant un droit de l'homme « de première classe ». Pour cette raison, la plupart des donneurs potentiels

ont décidé de ne pas s'impliquer, en se concentrant plutôt sur l'enseignement primaire et secondaire qui semble occuper une meilleure place dans la course à l'assistance.

CONCLUSION

Pour conclure sur une note positive, si on accepte l'affirmation que la plupart des systèmes d'enseignement supérieur de la Région Europe sont encore en cours de transition, alors au moins la Serbie n'est pas confrontée au danger de prendre des décisions erronées. On peut espérer qu'au moment où la Serbie se trouvera en état de prendre des décisions, les autres pays auront trouvé la juste manière de résoudre ces problèmes. Avec un peu de chance, la Serbie n'aura pas à attendre trop longtemps. Autrement, le décalage entre ceux qui n'ont pas les moyens de résoudre ces problèmes et ceux qui les ont pourra augmenter à un point qu'il ne sera plus possible de rattraper.

REFERENCE

The Curriculum Development Guidelines – New ICT Curricula for the 21st Century: Designing Tomorrow's Education. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001.

La dimension sociale du processus de Bologne

DIONYSSIS KLADIS

Le Séminaire de suivi de Bologne, qui a eu lieu à Athènes en février 2003, a poursuivi les discussions issues du Communiqué de Prague de mai 2001, affirmant que l'enseignement supérieur est un bien public. Cet article est axé sur la dimension de bien public de l'enseignement supérieur et s'exprime en faveur de l'élargissement de l'accès et de l'absence des frais d'études, parce que le rôle social de l'enseignement supérieur devrait être vu comme une valeur en soi.

En février 2003 il a eu lieu un séminaire de suivi du Processus de Bologne centré sur la dimension sociale du Processus de Bologne et sur la considération de l'enseignement supérieur comme un bien public et comme une responsabilité publique. Le Communiqué de Prague de mai 2001 a souligné le fait que les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur ont endossé l'idée de l'enseignement supérieur comme bien public. Dans ce contexte, le but du Séminaire d'Athènes a été celui d'examiner en détail la question et de clarifier et de développer les caractéristiques concernant l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Il est important de souligner un premier point de départ. En Europe, nous n'avons pas à faire qu'à des politiques nationales per se. Nous avons à faire à des politiques qui sont évidemment d'origine nationale, mais qui ont également des effets et des implications européennes. Dans d'autres mots, nous avons à faire à des politiques nationales dans le contexte de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, notre objectif commun pour l'année 2010.

Il y a ensuite un deuxième point de départ. Le fait de répondre aux questions données requiert un rôle actif de la part des étudiants, qui sont considérés comme étant des membres entiers de la communauté de l'enseignement supérieur, en conformité, une fois de plus, avec le Communiqué de Prague.

LA DIMENSION SOCIALE

Il faut remarquer que les idées de « dimension sociale » du Processus de Bologne et de « bien public » pour l'enseignement supérieur sont apparues pour la première fois dans le Communiqué de Prague. Aussi, ces deux idées étaient étroitement liées à la considération des étudiants comme des membres entiers de la communauté de l'enseignement supérieur, une idée qui a été également issue et clairement exprimée dans le Communiqué de Prague.

On pourrait affirmer que cette coïncidence prescrit la nature sociale et politique des précédentes idées issues du Communiqué de Prague. Le Séminaire d'Athènes a eu comme résultat une approche nette sur ce point, affirmant que « l'enseignement supérieur comme bien public ne peut pas être interprété simplement comme une question économique mais aussi comme une question sociale et politique ». Il faut désormais décider quel sera le but fondamental de l'actuel débat européen à propos des caractéristiques de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Serait-il celui d'analyser l'approche de « bien public », prenant simultanément en considération tous les trois composants (économique, social et politique)?

Ou devrait-il celui de chercher les moyens et les politiques nécessaires en vue de développer la dimension sociale et politique dans l'environnement économique existant?

Le Séminaire d'Athènes s'est concentré sur la deuxième approche et dans ce contexte il a fait appel au texte de l'Article 13, paragraphe 2, de la Convention des Nations Unies sur les Droits économiques, sociaux et culturels, selon laquelle « l'enseignement supérieur devrait être rendu également accessible pour tous, en fonction des capacités, par tous les moyens appropriés et, en particulier, par l'introduction progressive de l'enseignement gratuit ». En outre, le Séminaire d'Athènes a souligné la nécessité de défendre l'enseignement gratuit dans les pays où cette situation est prédominante.

L'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur est une des implications immédiates du principe invoqué. Cependant, les conditions pour l'élargissement de l'accès exigent des moyens et des politiques spécifiques afin que les résultats poursuivis soient atteints. Le Séminaire d'Athènes a affirmé à ce sujet que la nécessité de la qualité et de la responsabilité devient essentielle et devrait être accomplie à travers l'établissement de processus appropriés d'assurance de la qualité. De plus, le Séminaire d'Athènes a souligné l'importance particulière du maintien du soutien public, d'un côté, et de l'utilisation efficace des ressources disponibles, de l'autre.

Le Séminaire d'Athènes a également contribué au développement de l'idée de « l'accès gratuit et élargi », en y rajoutant la nécessité de l'accomplissement réussi et ponctuel des études. Ainsi, les étudiants ne devraient pas être empêchés d'étudier par des obstacles en rapport avec leur origine sociale et économique. Ils devraient également pouvoir bénéficier de conditions appropriées d'étude et de vie et ils devraient bénéficier de l'introduction et du suivi de projets d'assistance sociale.

Le Séminaire d'Athènes a aussi fait une référence spéciale à l'importance des caractéristiques sociales de l'Espace européen de l'enseignement supérieur quant au concept de « compétitivité », offrant ainsi une perspective différente dans le rapport entre les trois composants de l'idée de « bien public ». Le Séminaire d'Athènes a conclu que la dimension sociale de l'Espace européen de l'enseignement supérieur devrait viser à réduire l'écart social et à renforcer la cohésion sociale à la fois au niveau national et à celui européen. En effet, l'Espace européen de l'enseignement supérieur devrait être toujours cohésif et cohérent.

LA DIMENSION ECONOMIQUE ?

A cet égard, le Séminaire d'Athènes a fait un pas en avant et a affirmé que la dimension sociale de l'Espace européen de l'enseignement supérieur devrait contrebalancer la nécessité de la compétitivité. L'argument suivi ici est que la dimension sociale devrait être perçue comme une valeur en soi, pour ce qui est de son contenu et de ses conséquences, tout en étant vue comme une des conditions de la compétitivité. Etant donné la nature des rapports entre « la dimension sociale » « la compétitivité », le Séminaire d'Athènes a souligné l'importance de l'intérêt qui doit également être accordé à la dimension sociale de la recherche, tenant compte les références faites à la société et à l'économie basées sur le savoir. Cette perspective devient d'une importance cruciale si on prend en compte les rapports entre l'Espace européen de l'enseignement supérieur et l'Espace européen de la recherche.

CONCLUSION

Les idées qui précèdent ont été exposées dans le but de présenter une approche du concept de « bien public » et du concept connexe de « dimension publique », dans leurs perspectives sociales et politiques. Cela ne veut pas dire que la perspective économique n'est pas prise en compte. Cela veut simplement dire que nous essayons d'élaborer notre approche en

considérant la dimension économique comme donnée. En termes mathématiques, on pourrait dire que nous adoptons une approche qui retient seulement deux variables au lieu de trois.

L'enseignement supérieur comme bien public et responsabilité publique

PER NYBORG

Les ministres responsables du Processus de Bologne ont soutenu l'idée que l'enseignement supérieur est un bien public et une responsabilité publique. Les autorités publiques doivent avoir la responsabilité exclusive du cadre de l'enseignement supérieur, incluant la structure de diplômes, le cadre institutionnel et le cadre de l'assurance de la qualité. Les autorités publiques devraient avoir la responsabilité financière pour l'enseignement supérieur et devraient avoir la responsabilité principale pour ce qui est de l'assurance des chances égales, y inclus la responsabilité pour les politiques d'accès et du financement pour les étudiants. De manière essentielle, la responsabilité publique doit rester un des piliers des politiques de l'enseignement supérieur européen dans le cadre du marché mondial.

QU'EST-CE QUE LES MINISTRES ONT-ILS VOULU DIRE EXACTEMENT ?

En termes économiques, un bien public est généralement défini comme un bien que les individus peuvent consommer sans limiter la consommation des autres. Les biens publics purs sont rares. En principe, un bien public ne peut pas être offert commercialement, parce qu'il est impossible d'exclure l'accès à celui-ci. C'est ainsi que les biens publics sont habituellement dispensés par l'Etat.

La question de l'efficacité réelle de l'enseignement supérieur en tant que bien public dans ce sens est très complexe. Dans le contexte de la baisse des allocations publiques et de l'accroissement de la mondialisation de l'enseignement supérieur en tant que service commercialisable, les débats se poursuivent au niveau du gouvernement, parmi les dirigeants des universités et avec les représentants des étudiants. C'est un sujet de grande importance dans le cadre du suivi de Bologne.

L'enseignement supérieur peut également être perçu - au moins partiellement - comme un bien privé, parce que la plupart des diplômés profitent des avantages de leur formation sous la forme de revenus supplémentaires plus élevés, pour toute leur vie. On sait également qu'un grand nombre de gens sont disposés à payer pour s'inscrire dans l'enseignement supérieur privé - même dans les cas où ils pourraient s'inscrire dans l'enseignement supérieur public gratuit. Il y a en outre une perspective juridique : le droit à l'enseignement est stipulé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.

L'enseignement supérieur sera également accessible à tous en fonction du mérite. Cette formulation implique qu'il ne sera faite aucune distinction « de race, de sexe, de langue, de religion, de position sociale, de moyens financiers ou d'affiliation politique ». Cependant, la Déclaration n'est pas une convention obligatoire.

Il y a aussi la Convention du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO - la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance: les parties à cette Convention sont conscientes du fait que le droit à l'enseignement est un droit de l'homme, et que l'enseignement supérieur est un gain culturel et scientifique pour les individus et la société.

La déclaration mentionnée ci-dessus est une façon d'exprimer – sous la forme d'un message politique – que l'enseignement supérieur est un bien public. Sans aucun doute, les ministres qui ont signé le Communiqué de Prague ont également considéré leur déclaration sur l'enseignement supérieur comme bien public comme étant un message politique.

De la même manière, le récent séminaire du suivi de Bologne, qui a eu lieu à Athènes (février 2003), sur la dimension sociale de l'Espace européen de l'enseignement supérieur est

arrivé à la conclusion que l'enseignement supérieur en tant que bien public ne peut pas être perçu simplement comme une question économique, mais doit aussi être perçu comme une question sociale et politique. Dans ce contexte, l'enseignement supérieur devrait être rendu également accessible à tous, en fonction des capacités, par tous les moyens appropriés et en particulier par l'introduction progressive et la défense de l'enseignement libre.

Il est, bien évidemment, très utile de connaître la signification du concept de bien public dans la théorie économique et des implications juridiques de l'enseignement en tant que droit de l'homme. Cependant, une analyse du concept économique ou juridique ne sera pas très utile pour l'avancement du Processus de Bologne. Il serait plus indiqué de se concentrer sur la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur.

LA RESPONSABILITE PUBLIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Les fonctions de l'enseignement supérieur peuvent être résumées de la manière suivante :

- de préparer des individus pour le marché du travail;
- de préparer des jeunes gens pour la vie en tant que citoyens actifs dans une société démocratique;
- de contribuer à l'épanouissement individuel;
- de préserver et de développer une base avancée de connaissances.

Il est évident que l'enseignement supérieur comporte à la fois des dimensions sociétales et des composantes individuelles qui ne peuvent être distingués que partiellement.

La responsabilité publique est la pré-condition de tout système national d'enseignement supérieur. La Convention de Lisbonne a été développée à partir du concept de systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Le Processus de Bologne est un processus où les systèmes nationaux interagissent dans le cadre de l'Espace européen. Il serait plus pertinent pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur d'explorer les conséquences de la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur que de se concentrer exclusivement sur le concept de bien public.

En Europe, on est arrivé à s'accorder sur le fait que les autorités publiques portent la responsabilité de l'enseignement supérieur. Cette responsabilité doit s'étendre pour le moins à la structuration du système d'enseignement, le cadre dans lequel l'enseignement supérieur est dispensé, indifféremment de qui le dispense.

Une partie importante du système d'enseignement supérieur est la structure de diplômes. On s'est accordé en Europe sur le fait que les autorités publiques devraient déterminer la structure et les pré-requis des diplômes. Si cela ne sera pas possible, un des buts essentiels du processus de Bologne – la structure de diplôme à deux tiers – rencontrera des difficultés au niveau de son application, tout comme il sera le cas du but de la transparence.

Dans le cadre du Processus de Bologne, un autre élément important du cadre de l'enseignement supérieur est l'assurance de la qualité. Il paraît qu'on est déjà arrivé à une entente au sujet du fait que les autorités publiques sont responsables de s'assurer qu'il y a un processus transparent d'assurance de la qualité, qu'elles l'appliquent elles-mêmes ou pas.

L'égalité de l'accès à l'enseignement supérieur pour tous les candidats qualifiés est un élément important des politiques de l'enseignement supérieur en Europe. Les autorités publiques doivent assurer le traitement équitable des candidats qualifiés. La responsabilité publique devrait aussi inclure des mesures censées améliorer les opportunités éducationnelles pour les groupes défavorisés.

Le financement de l'enseignement supérieur peut être considéré une responsabilité publique. Néanmoins, dans tout système, les individus doivent supporter une partie des coûts.

La partie difficile est celle de s'accorder sur la quantité raisonnable de financement public, et dans quelles conditions. Les étudiants soutiennent qu'il ne devrait pas y avoir de frais d'études. Il reste à espérer que dans le cadre de l'Espace européen de l'enseignement supérieur les autorités publiques retiendront la responsabilité principale du financement de l'enseignement supérieur.

L'aide aux étudiants constitue une autre problématique économique clé qui ne comporte pas encore de réponse appropriée, mais qui est étroitement liée à la responsabilité publique de rendre l'enseignement supérieur plus accessible. Le principe fondamental semble clair : il relève de la responsabilité publique qu'aucun candidat qualifié ne soit forcé à rester en dehors de l'enseignement supérieur à cause du fait qu'il ou elle manque de moyens pour pouvoir étudier.

SUR L'ACCORD GENERAL SUR LE COMMERCE DANS LES SERVICES (AGCS)

Parallèlement aux initiatives de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur par l'établissement d'objectifs communs et par l'accroissement de la coopération, le commerce mondial dans les services est développé à travers l'Accord général sur le commerce dans les services (AGCS), dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). On ne sait pas trop pour l'instant quelles seront les conséquences de l'AGCS sur la qualité, l'accès et l'équité de l'enseignement supérieur. On craint dans le domaine universitaire que l'AGCS peut influencer les autorités nationales à réglementer les systèmes d'enseignement supérieur et à modifier les allocations publiques destinées à l'enseignement supérieur. L'Association européenne de l'université (EUA) et les Syndicats nationaux des étudiants d'Europe (ESIB) ont adopté une position critique au sujet du commerce dans les services éducationnels. Les organisations universitaires américaines sont également critiques vis-à-vis de l'AGCS.

Certains gouvernements nationaux ont pris position contre l'accès du marché dans le secteur de l'enseignement, selon les règles de l'AGCS. De l'autre côté, un nombre de pays – et aussi l'Union Européenne – se sont montrés ouverts au commerce dans les services éducationnels post-secondaires dès 1994.

La question qui se pose est : qu'est-ce qu'il arrivera au cours de l'étape actuelle de négociations de l'AGCS ?

Des discussions bilatérales sur l'accès étendu du marché sont actuellement en cours (printemps 2003). On sait très peu au sujet de ces discussions, à part l'information récente que l'Union Européenne n'est pas prête à faire de nouvelles concessions. Des représentants du secteur de l'enseignement supérieur ont réitéré la nécessité de plus de transparence et d'ouverture du dialogue.

Seulement un petit nombre de propositions générales concernant l'enseignement supérieur ont été soumises à l'attention de l'OMC. Ces propositions (venant de l'Australie, du Japon, de la Nouvelle Zélande et des Etats-Unis) ont souligné la nécessité pour les gouvernements de préserver leur droit souverain de déterminer leurs propres politiques éducationnelles intérieures, un droit qui est aussi confirmé par les prévisions de l'OMC. La position qui a été prise est évidemment une autre manière de faire remarquer que l'enseignement, y inclus l'enseignement supérieur, est une responsabilité publique. Etant donné qu'une majorité de pays permettent la coexistence de l'enseignement privé et de l'enseignement public, les propositions prévoient que l'enseignement et la formation privés continuent à compléter, et point à désagréger les systèmes publics d'enseignement.

Une importante facette d'une proposition japonaise à l'OMC est sa focalisation sur la qualité, soutenant qu'il est devenu extrêmement important pour chaque pays de développer la qualité de son enseignement et de sa recherche. Celle-ci fait remarquer qu'il faut accorder une attention particulière aux questions suivantes :

- préserver et développer la qualité des activités d'enseignement dans chaque pays;
- protéger les consommateurs (les apprenants) contre des services de qualité inférieure;
- introduire des mesures d'assurance de l'équivalence internationale des études et des diplômes.

Tous ces points se rapportent à la question de la responsabilité publique. Il faut mentionner qu'un code international sur la qualité et la reconnaissance, sur les centres nationaux d'information et sur les réseaux internationaux d'information existe déjà dans la Région Europe. Il s'agit de la Convention de Lisbonne et de ses textes subsidiaires. A partir de la Convention de Lisbonne, les conventions de l'UNESCO pour les autres régions sont actuellement en cours d'actualisation, et on espère bien aboutir à une série mondiale de conventions parallèles.

Il faut insister sur le fait que l'enseignement transnational et le commerce dans les services d'enseignement supérieur respectent les conventions internationales concernant le secteur de l'enseignement supérieur. Etant donné que les quatre principaux pays exportateurs du secteur des services éducationnels se trouvent parmi les signataires de la Convention de Lisbonne, on ne peut être qu'optimistes. L'Australie a ratifié récemment la Convention. Les Etats-Unis, le Royaume-Uni et le Canada sont en cours de ratification.

La Norvège, le pays d'origine de l'auteur, avait décidé depuis quelque temps d'imposer « point de limitations » sur l'accès du marché sous l'AGCS. Néanmoins, à la suite d'un dialogue récent avec la communauté universitaire, le gouvernement norvégien accepte désormais l'idée que la Convention sur la reconnaissance de Lisbonne et les conventions similaires pour les autres régions devraient constituer les fondements pour la reconnaissance des qualifications dispensées par les services d'enseignement. Il faudra respecter attentivement les systèmes nationaux d'assurance de la qualité et la transparence dans l'enseignement qui résultent du Processus de Bologne. La reconnaissance des qualifications des services d'enseignement transnational devrait respecter le Code de pratiques positives établi par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe.

Les pays ne sont point arrivés à un même niveau de développement de leurs systèmes d'enseignement. Dans un nombre de pays, les institutions d'enseignement supérieur sont faiblement équipées et peuvent manquer de spécialistes hautement qualifiés dans plusieurs domaines. Beaucoup de pays, et parmi ceux-ci certains des plus grands pays de l'Asie et de l'Amérique du Sud, ne bénéficient pas de capacités suffisantes dans leurs systèmes d'enseignement supérieur. L'importation de services d'enseignement de haute qualité peut représenter dans ces cas une solution partielle du problème.

L'utilisation de fournisseurs étrangers peut se faire de plusieurs manières. Le plus simple serait de permettre aux fournisseurs étrangers de fonctionner sur un marché en conformité avec les prévisions de l'AGCS, pour vendre des services d'enseignement à des personnes privées qui souhaitent payer pour ce genre de services. Une condition minimale serait ici l'évaluation qualitative de ces services. Cette offre constituerait un supplément à celle du système national d'enseignement. Elle n'aura certainement pas le droit de se substituer au système national, ni d'affaiblir la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur.

Une deuxième possibilité serait celle de demander aux fournisseurs d'enseignement supérieur – nationaux et étrangers – de respecter les principes et les pratiques stipulés par la législation nationale sur l'enseignement supérieur. Cette condition serait censée être respectée par tout opérateur susceptible d'émettre des diplômes nationaux, dans la mesure où de telles conditions pourraient être perçues comme une expansion du système national.

Un autre moyen serait encore celui d'inclure certains éléments de services commerciaux dans le cadre du système national d'enseignement supérieur, censés être payés non pas par les individus, mais par le gouvernement. En Norvège, cette pratique a existé pour plusieurs années – bien longtemps avant l'apparition de l'AGCS. Une partie de cet enseignement est dispensée par des opérateurs norvégiens non-profit, et une autre partie par des institutions étrangères, qui peuvent être des universités publiques ou privées du Royaume-Uni, des Etats-Unis, de l'Australie, ou d'ailleurs. Cette pratique offre aux étudiants norvégiens un plus large choix que ce qu'ils auraient pu obtenir seulement du système étatique. S'ils choisissent de rejoindre une institution d'Etat, ils ne doivent pas payer des frais d'études. S'ils font le choix d'une institution privée ou étrangère, ils doivent payer eux-mêmes une partie des coûts.

Ces exemples suggèrent que l'AGCS pourrait devoir s'adapter aux différents degrés de responsabilité publique pour l'enseignement supérieur des différents pays. De l'autre côté, l'AGCS pourrait influencer un gouvernement à alléger sa responsabilité pour l'enseignement supérieur, pour que l'enseignement supérieur puisse être considéré plus aisément un bien privé.

Ce dernier exemple n'est pas une approche européenne et ne devrait pas le devenir. L'apparition de l'AGCS dans le secteur de l'enseignement supérieur devrait être une raison de renforcer les responsabilités nationales pour l'enseignement supérieur.

CONCLUSIONS

Les autorités publiques ont la responsabilité publique du cadre de l'enseignement supérieur, qui inclut la structure de diplômes, le cadre institutionnel, le cadre de l'assurance de la qualité et la formulation d'informations des autorités concernant le cadre de l'enseignement supérieur. Ce cadre ne peut pas être cédé à d'autres instances.

Les autorités publiques devraient avoir une responsabilité financière substantielle dans l'enseignement supérieur. Les fonds publics doivent être complétés par des investissements privés, mais ces derniers ne devraient jamais constituer un prétexte pour les autorités publiques pour ne pas fournir des ressources publiques substantielles.

Les autorités publiques devraient porter la responsabilité principale de l'assurance des chances égales dans l'enseignement supérieur, y inclus des politiques d'accès et des aides aux étudiants. Ces responsabilités sont cruciales si on veut rendre l'enseignement supérieur un bien public.

Les autorités publiques devraient jouer un rôle important dans l'offre d'enseignement supérieur. Tout en n'imposant pas de monopole au niveau de l'offre d'enseignement supérieur, les autorités publiques devraient s'assumer la responsabilité du fonctionnement des institutions et des programmes d'enseignement supérieur. Elles doivent contribuer à l'offre d'opportunités d'enseignement pertinentes dans des conditions raisonnables, afin de s'assurer que l'enseignement supérieur couvre une grande variété de disciplines et de niveaux.

La responsabilité publique doit demeurer un des piliers des politiques européennes d'enseignement supérieur au moment où l'Europe se confronte aux défis du marché mondialisé et doit sauvegarder l'enseignement supérieur en tant que bien public.

Les politiques de rétention pour les étudiants provenant de minorités

P. G. P. HERFS

Il est analysée ici la question de la rétention des étudiants provenant de minorités ethniques dans les universités des Pays Bas, et particulièrement à l'Université d'Utrecht. Il sont analysés en particulier les cas des étudiants surinamiens, antillais, et arubains, des étudiants étrangers réfugiés, surtout les médecins et les étudiants turcs et marocains éduqués localement. Même si chaque catégorie peut présenter des problèmes spécifiques, les étudiants des minorités ethniques pris collectivement ne sont pas des étudiants à problème. Etant donné le soutien ciblé, ils peuvent réussir aussi bien que les étudiants néerlandais d'origine.

INTRODUCTION

Les autorités néerlandaises sont préoccupées par la participation limitée des étudiants (minoritaires) migrants dans l'enseignement supérieur. Selon le Rapport sur la « Politique des migrations » (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 1989) le Conseil Scientifique pour la politique gouvernementale a assuré que « le niveau éducationnel le plus haut atteint par les principaux groupes migrants est considérablement inférieur à celui de la population néerlandaise en général ».

La préoccupation au sujet du faible taux de participation des étudiants (minoritaires) migrants dans l'enseignement supérieur est partagée par beaucoup de personnes aux Pays Bas. L'émouvante consultation de la fin de l'année 1999 à la « Tweede Kamer » avec le Secrétaire d'Etat pour l'Education, K. Adelmund, lorsqu'il a fait référence aux résultats universitaires plus faibles des étudiants provenant des minorités, a fait la lumière sur cette situation. La même idée est exprimée dans l'intervention de P. Scheffer dans l'un des principaux journaux néerlandais (dans ce cas : le NRC du 29 janvier 2000) sur le « drame multiculturel », et les nombreuses réactions qui ont suivi.

On estime qu'environ 2 pourcent de l'ensemble des étudiants inscrits aux institutions d'enseignement supérieur sont des étudiants provenant de minorités. Dans le Projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche de 1998, le Ministre de l'éducation, de la culture et des sciences a prescrit que « le flux d'étudiants migrants dans l'enseignement supérieur réclame beaucoup plus d'attention ». Selon le Ministre, le nombre des étudiants migrants allant vers l'enseignement supérieur a augmenté de 4 pourcent pour les instituts d'enseignement supérieur professionnel (les HBO), et de 2 pourcent pour les universités.

Cet article¹² fait référence à la conclusion du Projet d'assistance aux étudiants migrants (BAS) de l'Université d'Utrecht (1994) et au plus récent rapport de recherche de Choenni (1997).

¹² Il résulte de la version écrite d'une intervention présentée à la mini-conférence sur la Politique des minorités ethniques dans l'enseignement scientifique 2000+, organisée par l'Association des Universités Néerlandaises (VSNU) et par le Centre d'expertise pour les étudiants des minorités ethniques dans l'enseignement supérieur néerlandais (ECHO), le 10 mars 2000.

LE CADRE THEORIQUE

La « conclusion » du Projet « d'assistance aux étudiants migrants » de l'Université d'Utrecht

Au cours de l'été 1993, le Conseil de l'Université d'Utrecht a mis en marche le Projet d'assistance aux étudiants migrants (BAS). Le projet était coordonné par le Professeur H. Entzinger. A l'époque, l'auteur prenait part au projet en qualité de conseiller des étudiants et de décideur. La tâche était d'entreprendre une enquête sur l'admission et les progrès des étudiants provenant de minorités ethniques à l'Université d'Utrecht et d'émettre des recommandations pour faciliter ce processus.

L'enquête effectuée par le projet BAS a ouvert de nouvelles voies du fait qu'il n'y a pas eu de distinction antérieure aux Pays Bas entre les différentes catégories d'étudiants provenant de minorités ethniques. La recherche a été effectuée auprès d'étudiants de première année aux facultés de médecine, de pharmacie et d'arts, où l'on a pu identifier trois catégories différentes :

- les étudiants néerlandais d'origine;
- les étudiants provenant de minorités ethniques localement éduqués;
- les étudiants provenant de minorités ethniques éduqués à l'étranger.

L'enquête BAS a surtout ouvert de nouvelles voies du fait qu'une distinction explicite ait été faite entre les étudiants provenant de minorités ethniques localement éduqués et les étudiants provenant de minorités ethniques éduqués à l'étranger¹³, qui n'avait jamais été faite auparavant. La littérature sur les étudiants provenant de minorités ethniques reflète souvent comme présomption de base, le fond ethnique des étudiants. Cependant, un étudiant turc avec un diplôme VWO¹⁴ aura sans doute un meilleur futur dans l'enseignement supérieur néerlandais qu'un étudiant turc avec un Lise Diplomas turc, agrémenté d'examens spéciaux d'admission (pour les étudiants sans qualifications éducationnelles formelles néerlandaises) dans l'enseignement supérieur néerlandais.

Le résultat le plus important de l'enquête BAS est le suivant : « Les étudiants provenant de minorités ethniques qui ont été aux Pays Bas sur plus de cinq ans et qui ont obtenu leur diplômes d'enseignement élémentaire et secondaire aux Pays Bas n'ont pratiquement pas de problèmes les distinguant des étudiants d'origine néerlandaise dans leur

¹³ L'auteur désire remercier le Professeur Vincent Tinto de l'Université de Syracuse (Etats-Unis) pour l'avoir aidé à réaliser une traduction correcte en anglais de ces concepts.

¹⁴ L'enseignement néerlandais secondaire est très compétitif. Peuvent être distinguées trois lignes directrices.

Ligne A : la ligne vocationnelle de quatre années, conduisant à un diplôme VBO/MAVOP;

Ligne B: l'enseignement général secondaire, d'une durée de cinq ans, conduisant à un diplôme HAVO. Le diplôme HAVO donne accès direct à des institutions d'enseignement professionnel (HBO).

Ligne C: l'enseignement préscolaire, d'une durée de six ans, conduisant à un diplôme VWO. Seul le diplôme "VWO" néerlandais donne accès direct aux universités néerlandaises. Certaines études comme la médecine par exemple, ont des conditions spécifiques d'admission, ce qui signifie que le programme préscolaire de qualification devrait aussi inclure certaines matières obligatoires (comme la physique, la chimie et la biologie)

première année à la faculté ».

Un deuxième résultat important de l'enquête BAS est le suivant : « les étudiants provenant de minorités ethniques ayant reçu une éducation élémentaire et secondaire dans les écoles néerlandaises ne peuvent absolument pas être tenus pour des cas à problèmes. La plupart ne rencontrent pas de difficultés dans leurs études. »

Un troisième résultat important de l'enquête était que « les étudiants provenant de minorités ethniques éduqués à l'étranger semblent rencontrer des difficultés très spécifiques dans leurs études. Ils ont surtout des problèmes avec le degré de difficulté de l'enseignement universitaire, avec la langue néerlandaise et l'anglais et, à un moindre degré, à tenir le pas sur les études.

Un problème similaire des étudiants provenant de minorités ethniques éduqués localement et de ceux éduqués à l'étranger était leur isolement dans le cadre du programme d'enseignement (Projet BAS, 1994).

LE RAPPORT DE RECHERCHE ECHO « EMIGRANTS ET UNIVERSITES » ENTREPRIS PAR C. CHOENNI

C. Choenni (1997) a effectué une enquête de collection de données sur la situation des étudiants provenant de minorités ethniques localement éduqués et sur leurs résultats dans les universités néerlandaises. Il a accompli ce travail à la demande du Centre d'expertise pour les étudiants provenant de minorités ethniques de l'enseignement supérieur néerlandais (Expertise Center for the Ethnic Minority Students in Dutch Higher Education - ECHO). Le comité de soutien de l'enquête comprenait, parmi d'autres, le Professeur R. Penninx et l'auteur de cet article. Choenni a collecté des données à la fois à travers les interviews des employés des universités (décideurs, conseillers aux étudiants, enseignants et cadres) de toutes les quatorze universités néerlandaises et à travers les interviews de cinquante-quatre étudiants provenant de minorités ethniques localement éduqués de l'Université Erasmus de Rotterdam, de l'Université Catholique de Brabant et de l'Université d'Amsterdam.

Choenni estime que sur un total de 208.521 inscriptions aux universités (y compris les étudiants de l'Université Ouverte) sont enregistrés 6.600 (3,2 pourcent) étudiants provenant de minorités ethniques. De plus, il déduit que la moitié des étudiants provenant de minorités ethniques sont des étudiants provenant de minorités ethniques localement éduqués et que l'autre moitié est formée d'étudiants provenant de minorités ethniques éduqués à l'étranger. Vu le manque d'enregistrements, d'une part, et la difficulté de compréhension des systèmes d'enregistrement, d'autre part, Choenni a dû se contenter de chiffres approximatifs.

Sur la question de savoir si les étudiants provenant de minorités ethniques localement éduqués souffrent plus souvent que leurs pairs d'origine néerlandaise d'obstructions, le personnel universitaire a répondu que les étudiants (minoritaires) étrangers se retrouvent dans une double situation d'isolement, chez eux et dans leur expérience du monde universitaire. De plus, un certain nombre de membres du corps universitaire qui ont été interviewés ont remarqué que certains étudiants provenant de minorités ethniques rencontrent des difficultés quant à la maîtrise de la langue néerlandaise, ainsi que des problèmes liés aux aptitudes à suivre les études.

Les étudiants provenant de minorités ethniques qui ont été interviewés ont affirmé qu'en effet, il existe un problème d'isolement à la maison et à l'intérieur des universités. Du fait de l'isolement où se retrouve certains étudiants provenant de minorités ethniques, les associations d'étudiants provenant de minorités ethniques satisfont un important besoin. Il a aussi été fait mention de négligence, préjudice et de discrimination. La plupart des étudiants provenant de minorités ethniques sont satisfaits des services spécifiques mis à leur disposition. Les étudiants voient l'absence virtuelle de conférenciers provenant de minorités

ethniques dans leurs universités comme une grande perte.

Dans son dernier chapitre, Choenni plaide en faveur de l'enregistrement et de la suivie. Il plaide aussi pour la participation des diplômés universitaires minoritaires et des étudiants immigrants aux réunions informatives. L'assistance des jeunes étudiants immigrants pourrait être assumée par des étudiants plus âgés. Choenni propose aussi de créer des fonds pour les étudiants immigrants qui ont des difficultés d'ordre financier du fait, par exemple, des mesures prises par le ministère.

LES ETUDIANTS PROVENANT DE MINORITES ETHNIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE (NEERLANDAIS)

Le groupe des étudiants provenant de minorités ethniques, aussi petit soit-il, est très varié. Certaines de ces variables sont étudiées dans ce qui suit. Utilisant ces variables, nous avons essayé d'établir celles qui sont ou ne sont pas applicables à une minorité ethnique donnée d'étudiants. On doit souligner ici que nous travaillons par généralisations. Ce qui s'applique par exemple à un étudiant surinamien, ne s'applique pas automatiquement à d'autres étudiants surinamiens. Le Tableau 1 ci-dessous reflète le modèle utilisé pour déterminer des variables dans des cas spécifiques.

Tableau 1. Variables dans le cas des étudiants provenant de groupes de minorités ethniques (les variables applicables sont souligné de gris ; cependant, parfois ni la catégorie de gauche, ni celle de droite ne s'appliquent)

| Étudiants provenant de minorités ethniques localement éduqués | Étudiants provenant de minorités ethniques éduqués à l'étranger |
|---|---|
| Diplôme VWO qui prépare pour l'enseignement supérieur néerlandais | Diplôme étranger qui ne prépare pas pour l'enseignement supérieur néerlandais |
| Pas de problèmes de reconnaissance des diplômes | Problèmes de reconnaissance des diplômes |
| Pas de difficultés en ce qui concerne la langue néerlandaise | Difficultés en ce qui concerne la langue néerlandaise |
| Droit à l'assistance financière | Pas de droit à l'assistance financière |
| Bonne maîtrise de l'anglais | Mauvaise maîtrise de l'anglais |
| Pas de problèmes de logement | Problèmes de logement |
| Après l'obtention du diplôme : marché du travail néerlandais | Après l'obtention du diplôme : départ des Pays Bas |
| Réseau social existant | Pas de réseau social |
| Revenu supplémentaire illimité – travail d'étudiant | Revenu supplémentaire très limité – travail d'étudiant |

Pour dire quelque chose de significatif sur la politique changeante pour les étudiants provenant de minorités ethniques, quatre différentes catégories d'étudiants provenant de minorités ethniques sont schématiquement représentés ci-dessous. Cette représentation montre clairement que la différenciation est inévitable.

Tableau 2. Les étudiants provenant de la minorité ethnique surinamienne (les variables qui s'appliquent sont teinté de gris ; parfois ne s'appliquent ni la catégorie de gauche, ni celle de droite)

| | |
|--|--|
| <p>Diplôme VWO qui prépare pour l'enseignement supérieur néerlandais</p> <p>Pas de problèmes de reconnaissance des diplômes</p> <p>Bonne maîtrise du néerlandais</p> <p>Droit à l'assistance financière</p> <p>Bonne maîtrise de l'anglais</p> <p>Pas de problèmes de logement</p> <p>Après l'obtention du diplôme : marché du travail néerlandais</p> <p>Réseau social existant</p> <p>Revenu supplémentaire illimité – travail d'étudiant</p> | <p>Diplôme étranger qui ne prépare pas pour l'enseignement supérieur néerlandais</p> <p>Problèmes de reconnaissance des diplômes</p> <p>Mauvaise maîtrise du néerlandais</p> <p>Pas de droit à l'assistance financière</p> <p>Mauvaise maîtrise de l'anglais</p> <p>Problèmes de logement</p> <p>Après l'obtention du diplôme : départ des Pays Bas</p> <p>Pas de réseau social</p> <p>Revenu supplémentaire très limité – travail d'étudiant</p> |
|--|--|

Les étudiants provenant de la minorité ethnique surinamienne éduqués à l'étranger qui posent leur candidature pour l'admission à une université néerlandaise ne rencontrent pas de problèmes quant à la reconnaissance de leurs diplômes. Le fait que le diplôme surinamien VWO figure sur la liste appelée la liste VSNU de 5 ans, fait qu'il soit reconnu comme équivalent du diplôme néerlandais VWO. Qui plus est, les étudiants surinamiens ne rencontrent d'habitude pas de difficultés en ce qui concerne la langue néerlandaise.

Cependant, les étudiants surinamiens avec des passeports surinamiens se confrontent souvent à des problèmes concernant le niveau de leur logement et de leurs finances. Les membres de la famille résidant aux Pays Bas prennent habituellement en charge une nièce ou un neveu, mais la pression qui s'exerce sur ces familles devient souvent excessive et l'étudiant est alors lentement mais sûrement poussé vers l'université pour rechercher de l'aide financière.

Les problèmes liés au logement et à leurs finances comptent parmi les principales causes dans ce groupe d'étudiants pour le retard qu'ils prennent dans leurs études. Un conseiller aux étudiants qui prendrait seulement note de l'origine ethnique d'un étudiant surinamien court le risque de passer à côté du vrai problème. Mais comment peut un conseiller aux étudiants de la Faculté de Pharmacie, par exemple, faire la distinction entre un étudiant surinamien localement éduqué et un étudiant surinamien éduqué à l'étranger ? Le sentiment de gêne d'un étudiant à parler de ses problèmes de logement ou financiers peut déboucher sur un mauvais jugement de la situation.

Tableau 3. Les étudiants antillais et arubains (les variables qui s'appliquent sont teinté de gris ; parfois ne s'appliquent ni la catégorie de gauche, ni celle de droite)

| | |
|--|---|
| <p>Diplôme VWO qui prépare pour l'enseignement supérieur néerlandais</p> <p>Pas de problèmes de reconnaissance des diplômes</p> <p>Pas de difficultés en ce qui concerne la langue néerlandaise</p> <p>Droit à l'assistance financière</p> | <p>Diplôme étranger qui ne prépare pas pour l'enseignement supérieur néerlandais</p> <p>Problèmes de reconnaissance des diplômes</p> <p>Difficultés en ce qui concerne la langue néerlandaise</p> <p>Pas de droit à l'assistance financière</p> |
|--|---|

Bonne maîtrise de l'anglais
 Pas de problèmes de logement
**Après l'obtention du diplôme :
 marché du travail néerlandais**
 Réseau social existant
 Revenu supplémentaire illimité – travail
 d'étudiant

Mauvaise maîtrise de l'anglais
 Problèmes de logement
 Après l'obtention du diplôme : départ des
 Pays Bas
Pas de réseau social
 Revenu supplémentaire très limité –
 travail d'étudiant

Les étudiants antillais et arubains qui, après avoir réussi leurs études secondaires à Curaçao ou Aruba, viennent aux Pays Bas pour continuer leurs études dans l'enseignement supérieur, ne rencontrent pas de difficultés quant à la reconnaissance de leurs diplômes. Avec leurs diplômes VWO néerlandais, les étudiants antillais et arubains sont considérés comme des étudiants localement éduqués. Il existent cependant des arguments pour les considérer comme étant éduqués à l'étranger du fait que jusqu'à leur arrivée dans la partie européenne du royaume néerlandais, leur éducation et formation bilingue les placent dans une culture totalement différente.

En tant que citoyens néerlandais, les étudiants antillais et arubains ont le droit de poser leur candidature auprès des autorités néerlandaises pour des bourses d'études et ils ne rencontrent pas de difficultés de logement. Après avoir réussi leurs études universitaires, le marché néerlandais du travail se trouve à leur portée.

Néanmoins, ils ont eux aussi leur part de problèmes. De nombreux conférenciers pensent que ces étudiants parlent le néerlandais aussi bien que les étudiants néerlandais d'origine du fait qu'ils soient acceptés avec leur diplôme VWO. Mais peu de conférenciers savent que dans la vie sociale antillaise ou arubaine la langue néerlandaise n'est pas utilisée. Ainsi, pour ces étudiants, le néerlandais n'est pas la langue maternelle, mais seulement une seconde langue. De ce fait, un soutien et une attention supplémentaires à leurs aptitudes d'étude sont certainement nécessaires au commencement de leurs études.

La connaissance de l'appareil d'assistance (conseillers aux étudiants, assistants aux étudiants et psychologues) est limitée d'habitude et de ce fait il est recommandé au personnel et aux administrateurs de la faculté de bien faire attention afin de prévenir l'isolement de ces étudiants.

Tableau 4. Les étudiants réfugiés/médecins étrangers (les variables qui s'appliquent sont teinté de gris ; parfois ne s'appliquent ni la catégorie de gauche, ni celle de droite)

| | |
|--|---|
| Diplôme VWO qui prépare pour l'enseignement supérieur néerlandais | Diplôme étranger qui ne prépare pas pour l'enseignement supérieur néerlandais |
| Pas de problèmes de reconnaissance des diplômes | Problèmes de reconnaissance des diplômes |
| Pas de difficultés en ce qui concerne la langue néerlandaise | Difficultés en ce qui concerne la langue néerlandaise |
| Droit à l'assistance financière | Pas de droit à l'assistance financière |
| Bonne maîtrise de l'anglais | Mauvaise maîtrise de l'anglais |
| Pas de problèmes de logement | Problèmes de logement |
| Après l'obtention du diplôme : marché du travail néerlandais | Après l'obtention du diplôme : départ des Pays Bas |
| Réseau social existant | Pas de réseau social |
| Revenu supplémentaire illimité – travail d'étudiant | Revenu supplémentaire très limité – travail d'étudiant |

L'étudiant réfugié est la personnification de l'étudiant provenant d'une minorité ethnique éduqué à l'étranger. Ces docteurs étrangers avec leurs qualifications obtenues à l'extérieur de la Région économique européenne¹⁵ rencontrent des problèmes de reconnaissance des diplômes. Le Ministère de la Santé, de l'assistance sociale et du sport a catégoriquement rejeté les demandes de reconnaissance de diplômes de médecin venant de l'Afghanistan, de l'Iraq, d'Iran et des pays de l'Europe de l'Est. Ces réfugiés sont conduits devant la Commission pour l'« inscription » comme Médecins étrangers (abréviation néerlandaise : CIBA), une coopération entre huit facultés de médecine, qui a pour principal but de répartir un nombre égal de demandes entre elles.

Une fois qu'il a reçu un statut de résidence permanente, après une longue période d'asile, le réfugié doit apprendre le néerlandais. Entre le moment de son arrivée aux Pays Bas et son admission à des cours de médecine dans un cycle supérieur, trois, quatre ou même cinq années peuvent passer. Durant la période de ses études, peuvent surgir des problèmes de soutien financier. Les réfugiés de plus de 30 ans, par exemple, qui n'ont pas droit à une bourse d'étude, n'ont pas le droit (dans certaines municipalités) de recevoir des indemnités de chômage alors qu'ils font leurs études.

Les membres de ce groupe d'étudiants ont non seulement des difficultés avec la langue néerlandaise, mais souvent avec la langue anglaise aussi. En ce qui concerne le problème de la terminologie médicale néerlandaise, l'Université d'Utrecht a développé récemment un module de langage spécifique (Palenstein Helderman-Susan, 2000). Ce module aide à palier à un problème reconnu sur l'ensemble du pays.

Sur la période de cinq années écoulée depuis la création de la CIBA, plus de six cent médecins étrangers ont été dirigés vers l'une des facultés de médecine.

¹⁵ La Région économique européenne comprend l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la Finlande, la France, l'Allemagne, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays Bas, le Portugal, l'Espagne, la Suède, le Royaume Uni et l'Islande, la Norvège et le Liechtenstein.

Tableau 5. Les étudiants turcs et marocains localement éduqués (les variables qui s'appliquent sont teinté de gris ; parfois ne s'appliquent ni la catégorie de gauche, ni celle de droite)

| | |
|---|---|
| Diplôme VWO qui prépare pour l'enseignement supérieur néerlandais | Diplôme étranger qui ne prépare pas pour l'enseignement supérieur néerlandais |
| Pas de problèmes de reconnaissance des diplômes | Problèmes de reconnaissance des diplômes |
| Pas de difficultés en ce qui concerne la langue néerlandaise | Difficultés en ce qui concerne la langue néerlandaise |
| Droit à l'assistance financière | Pas de droit à l'assistance financière |
| Bonne maîtrise de l'anglais | Mauvaise maîtrise de l'anglais |
| Pas de problèmes de logement | Problèmes de logement |
| Après l'obtention du diplôme : marché du travail néerlandais | Après l'obtention du diplôme : départ des Pays Bas |
| Réseau social existant | Pas de réseau social |
| Revenu supplémentaire illimité – travail d'étudiant | Revenu supplémentaire très limité – travail d'étudiant |

Jusqu'à récemment, les étudiants turcs et marocains avec une éducation scientifique qui se voyaient octroyé un diplôme VWO néerlandais formaient un groupe relativement restreint. Il se forma surtout à travers le flux limité de l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire néerlandais (Kardux, 1994; Distelbring et Veenman, 1994; SCP, 1999). Sans un diplôme VWO, ces étudiants n'auraient pas eu accès direct à l'enseignement universitaire.

Les étudiants turcs et marocains qui partent d'une éducation VWO ne réussissent pas leurs études mieux ou moins bien que les étudiants néerlandais d'origine. Cependant, les conseillers aux étudiants se confrontent de temps à autre à des étudiants – et plus spécialement des femmes - qui ont de graves problèmes avec leurs parents. Le père pense généralement que les études sont une expérience totalement dépourvue d'intérêt et les activités liées aux études ne sont généralement pas encouragées. Les rendez-vous avec les conseillers et les psychologues doivent être pris en secret.

Autrement, la situation de ces étudiants est comparable à celle des étudiants néerlandais d'origine : le droit aux bourses octroyées par le gouvernement néerlandais, pas de problème de logement et, compte tenu du manque de main d'œuvre sur le marché du travail des Pays Bas, ils ont une meilleure chance de trouver un emploi.

LES

Selon les résultats de la recherche entreprise pour le projet BAS, les recherches de Choenni et les descriptions ci-dessus suivent un certain nombre de prévisions de base pour une politique de rétention des étudiants provenant de minorités ethniques :

L'étudiant (minoritaire) émigrant localement éduqué n'est pas un étudiant à problèmes. L'une des plus importantes conclusions du rapport final sur le Projet d'assistance aux étudiants migrants de l'Université d'Utrecht est que les étudiants des minorités ethniques ne doivent absolument pas être considérés des cas à problèmes. Les recherches ont révélé que la plupart des étudiants des minorités ethniques localement éduqués n'ont pas de problèmes stéréotypes d'études. Une conclusion identique a été tirée de la présentation du 27 février 1995 du rapport de recherche sur le succès du Projet « Assure ton futur » (De Jong, et al., 1996). De plus, il apparaît que les étudiants des minorités ethniques localement éduqués

ont de bons résultats, en général. Ces étudiants travaillent bien, changent moins souvent leurs spécialisations que les étudiants néerlandais d'origine, et semblent plus motivés que ces derniers. Ce qui est devenu évident, c'est que les étudiants des minorités ethniques entretiennent moins de contacts sociaux et participent moins aux comités et aux organisations d'étudiants.

La conclusion des Projets d'assistance aux étudiants migrants et « Assure ton futur » n'a pas perdu de crédibilité en dépit des résultats de la recherche ECHO de Choenni. Cette remarque a évidemment des conséquences en ce qui concerne la formulation de politiques spécifiques pour les étudiants des minorités ethniques des institutions d'enseignement supérieur. Les étudiants provenant de minorités ethniques localement éduqués ne peuvent pas être invités à prendre part, uniquement sur la base de leur fond ethnique, à des programmes de perfectionnement des langues, par exemple. Une assistance spécifique peut être offerte à un étudiant provenant d'une minorité ethnique seulement après un signe évident de l'existence d'un problème (voir aussi III et IV).

Les associations pour et des étudiants provenant des minorités ethniques ont été établies assez rapidement, surtout dans le Randstad (les principales quatre villes de l'Ouest des Pays Bas). Ces initiatives ont été facilitées (répartition de salles de réunions, fonds pour les activités, etc.) par les instituts eux-mêmes. Les associations d'étudiants provenant de minorités ethniques semblent être le meilleur moyen pour faire le pont entre les étudiants provenant de minorités ethniques isolés (projet BAS, 1994; Choenni, 1997; De Jong, 1996; Tinto, 1997) et le reste de la communauté universitaire. Boogaard affirme que « l'existence d'associations similaires d'étudiants leur offrent la possibilité de mettre en lumière leurs désirs et leurs exigences, sans être catalogué de « groupe à problèmes ». De cette manière, les associations d'étudiants peuvent contribuer à la réalisation d'une éducation universitaire multiculturelle et internationale » (Boogaard, 1997, p. 243).

A Utrecht, il existe une étroite collaboration entre l'association d'étudiants, Cosmicus, et les institutions d'enseignement supérieur. La Fondation Cosmicus est active, par exemple, dans le domaine de l'assistance offerte aux élèves de l'enseignement secondaire provenant de minorités ethniques pour leurs devoirs, les projets des mentors et les activités d'information. Les étudiants turcs de Cosmicus constituent des modèles pour la nouvelle génération. L'importance du soutien de leur propre groupe ethnique a été prouvée, selon la thèse de M. Crul (1999).

Des possibilités spécifiques d'assistance aux étudiants provenant des minorités ethniques : il est dit que ce qui est bien pour les étudiants en général, l'est aussi pour les étudiants provenant de minorités ethniques. De plus, des mesures spécifiques peuvent être prises si besoin est. Ces résultats se retrouvent dans le rapport de la conférence sur l'enseignement de l'Université d'Utrecht appelé : « La maîtrise de l'enseignement » (1993).

Les obstructions observées dans la pratique de l'enseignement doivent stimuler la mise au point d'une nouvelle politique et/ou de nouvelles dispositions. Valent être mentionnés les changements au sujet du système de bourses aux étudiants, commencés par le Ministère de l'éducation, la culture et les sciences au cours de la nouvelle décennie. En 1990, les étudiants de première année avaient encore le droit à des bourses d'étude sur six ans, alors que la génération d'étudiants de première année en 1996 et les années suivantes a seulement eu droit à des bourses partielles d'étude sur quatre ans. Qui plus est, au fil des années, les bourses ont été substantiellement réduites. Herfs (1996) a traité dans le *International Journal for the Advancement of Counseling* des conséquences de ces mesures en ce qui concerne les questions de soutien aux étudiants.

Le fait de diminuer le droit au soutien financier peut conduire à des conséquences négatives supplémentaires pour les étudiants provenant de minorités ethniques. La peur de dettes excessives pour les études combinée à des possibles pressions parentales peut conduire

les étudiants provenant de minorités ethniques détenant un diplôme VWO à ne pas poser leur candidature pour être admis à une université. La durée prolongée pour la plupart des étudiants provenant de minorités ethniques pour aboutir à la fin de leurs études comporte aussi des conséquences quant à leur droit à des bourses d'étude. Dans le futur, le flux d'étudiants migrants (provenant de minorités ethniques) des instituts d'enseignement supérieur professionnel (HBO) aux universités de recherche se diminuera. Les étudiants provenant de minorités ethniques qui, à travers le HAVO, une (=première) année propédeutique d'un HBO, souhaite poursuivre leurs études dans une université (de recherche), auront fait, même à un taux de progression nominal, une année de moins que ce qui est demandé pour une bourse d'étude. Les effets des mesures catégoriques (de réduction à la fois du niveau de la bourse d'étude et de la période sur laquelle quelqu'un a le droit de poser sa candidature pour obtenir une bourse) sur des groupes spécifiques demeurent relativement peu explorés (voir Choenni, 1997, p. 134). Le fait que les effets ci-dessus mentionnés contredisent la politique d'encouragement du Ministère de l'éducation, de la culture et des sciences en ce qui concerne l'augmentation des inscriptions et du nombre d'étudiants provenant de minorités ethniques ayant réussi leurs études dans l'enseignement supérieur, ne nécessite pas d'autres arguments.

La mise en place d'un système de surveillance des étudiants migrants (provenant de minorités ethniques) : la mise en place d'un tel système offrirait des informations claires et actuelles sur le progrès de leurs études. Un tel système de surveillance aurait comme effet secondaire le fait de connaître plus sur les difficultés réelles rencontrées par les étudiants provenant de minorités ethniques localement éduqués, ainsi que par ceux éduqués à l'étranger. La prise de conscience à temps des problèmes est la clé de la prévention des abandons d'études. L'établissement de groupes d'études, comprenant à la fois des cadres universitaires (conférenciers et conseillers aux étudiants) et des étudiants provenant de minorités ethniques, ayant pour but direct les facteurs qui empêchent le progrès des étudiants provenant de minorités ethniques, conduira vraisemblablement à une amélioration et donc à :

UNE AUGMENTATION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS PROVENANT DE MINORITÉS ETHNIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ; AINSI QU'À

UNE AUGMENTATION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS PROVENANT DE MINORITÉS ETHNIQUES AYANT RÉUSSI LEURS ÉTUDES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

Un bon exemple de la pratique éducationnelle de l'université est le Groupe de travail pour l'assistance des étudiants migrants (abréviation en néerlandais : WAB) de la Faculté de Médecine de l'Université d'Utrecht. Le groupe de travail comprend trois lecteurs, un conseiller aux étudiants et deux étudiants migrants. Le but du Groupe de travail pour l'assistance des étudiants migrants est de conseiller les étudiants provenant de minorités ethniques (éduqués localement ou à l'étranger) qui ont besoin et désirent ce service.

Les conseils sont offerts par :

- les membres WAB qui peuvent facilement être joint pour conseils et consultations – sans barrières à l'entrée ;
- le conseiller étudiant qui donne des conseils individuels sur le progrès des études après chaque tournée d'examens ;
- des conditions spéciales aux examens peuvent être offertes si elles sont désirées (examens oraux, durée plus longue des examens, l'utilisation d'un dictionnaire, etc.);
- orientation vers les cours adéquats de langues et/ou de compétences ;
- consultations régulières entre le WAB et le Groupe de travail sur l'interaction et l'orientation (une association d'étudiants en

- médecine provenant de minorités ethniques et d'étudiants néerlandais d'origine) ;
- faire les étudiants prendre conscience de la présence du WAB au cours des réunions d'information et en informant les tuteurs et les mentors sur la politique concernant les étudiants provenant de minorités ethniques (voir Choenni, p. 96).

REFERENCES

BOOGAART, M., "Van buiten, geleerd. Allochtone en buitenlandse studenten in het Nederlandse hoger onderwijs", Dissertation doctorale non publiée, Université d'Utrecht, 1997.

CHOENNI, C. E. S. *Allochtonen and Universiteiten*. La Haye: B&A Groep, 1997.

CRUL, M., "De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse tweede generatie jongeren", Dissertation doctorale non publiée, Université d'Amsterdam, 1999.

DE JONG, U., VOORTHUIS, M. E., and KIEWIT, M. M. V. K., de. *Twee jaar verder: met succes op weg*. SCO Rapport 421. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1996.

DISTELBRINK, M. J., and VEENMAN, J. *Hollandse nieuwe, allochtone jongeren in Nederland*. In opdracht van de Raad voor het Jeugdbeleid. Utrecht: De Tijdstroom, 1994.

HERFS, P. G. P. "Student Counseling at Utrecht University", *International Journal for the Advancement of Counseling* 18 4 (1995-1996).

KARDUX, W. "Nota in en doorstroom sluit oriënterende fase af", in, Nederlands Centrum Buitenlanders (1994).

PALENSTEIN HELDERMAN-SUSAN, L. H. M. van, and BEKEDAM, L. M. *Hoe zit het met staan? Cursus Nederlands voor anderstalige artsen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 2000.

SOCIAL CULTUREEL PLANBUREAU. *Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag, 1999.

SCHEFFER, P. *Het multiculturele drama*. Rotterdam: NRC, 2000.

TINTO, V. "Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence", *Journal of Higher Education* 68 6 (1997).

UNIVERSITEIT UTRECHT. *Het Onderwijs Meester: conferentievrslag*. Utrecht: Université d'Utrecht, 1993.

WERKOGROEP BEGELEIDING ALLOCHTONE STUDENTEN. *Eindrapportage*. Utrecht: Université d'Utrecht, 1994.

WETENSCHAPPELIJKE RAAD VOOR HET REGERINGSBELEID. *Allochtonenbeleid*.
La Haye: SDU, 1989.

Les accomplissements ethniquement spécifiques dans l'enseignement supérieur hollandais

ADRIAAN HOFMAN ET MURIEL VAN DEN BERG

L'étude analyse le degré de fréquence des différences ethniquement spécifiques dans l'enseignement supérieur et les facteurs qui se trouvent derrière cela. L'échantillon de recherche a été composé d'un nombre de 7.000 étudiants des universités des Pays-Bas. Les auteurs ont pu établir que les différences ethniquement spécifiques existent réellement au niveau de l'accomplissement, même après la correction de variables de fonds, comme le sexe. La modélisation structurelle montre que l'éducation antérieure, les facteurs (de revenus) financiers et l'effort ont un effet significatif sur la réussite dans les études.

INTRODUCTION ET QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Dans l'arène internationale de la recherche, les différences dans les processus de réussite éducationnelle parmi les groupes ethniques n'ont été traitées que de manière tangentielle. Aux Etats-Unis, cette recherche a été centrée principalement sur des variations noirs/blancs. En Europe, on a étudié plus en détail les différences et les variations minorités/non-minorités dans le cadre du sous-groupe minoritaire. La plupart de ces études se sont axées sur les rapports existants entre les variables d'origine sociale, de capacités et de réussite dans l'enseignement supérieur. Les modèles intégrés qui prennent simultanément en compte les caractéristiques d'entrée et les facteurs contextuels, institutionnels et de capital humain sont rares. Dans cet article, les auteurs partent des effets combinés de ces facteurs et se focalisent sur les résultats du modèle ethniquement spécifique.

Pourquoi est-elle si importante la question des chances égales pour les étudiants minoritaires dans l'enseignement supérieur? Au-delà des arguments basés sur le respect de la justice sociale, il est un fait bien établi qu'il existe un rapport positif important entre la réussite éducationnelle et professionnelle. Cependant, il est également bien connu que les rentrées sur les investissements en instruction sont souvent inférieures dans le cas des minorités (Dary, 1982; Thomas, 1987). Néanmoins, la position adoptée par les auteurs est que même si l'investissement et l'accroissement des investissements éducationnels ne sont pas nécessairement suffisants ou une fin en soi, ils sont obligatoires pour la plupart des étudiants minoritaires, du fait des désavantages persistants imposés sur les minorités ethniques dans la société (Carnervale, 1999; Jencks, 1992; Murnane et Levy, 1996). Les investissements dans l'enseignement supérieur sont encore plus importants de la perspective de la présence inégale des groupes minoritaires dans des postes de haut niveau.

Cette étude est censée fournir des données concernant les facteurs qui déterminent la réussite des groupes minoritaires dans l'enseignement supérieur.

Les questions de recherche suivantes se trouvent au centre de cette étude:

- Est-ce qu'il y a des différences ethniquement spécifiques au niveau de la réussite éducationnelle dans l'enseignement supérieur?
- Est-ce que le processus d'évolution éducationnelle dans l'enseignement supérieur est similaire pour les différents groupes de minorités ethniques?

LE CADRE THEORIQUE ET LES HYPOTHESES

Dans les années 1970, Porter (1974), Portes et Wilson (1976), et Kerckhoff et Campbell (1977) sont arrivés à la conclusion que le processus d'accomplissement éducationnel est différent pour les noirs et les blancs. Ces études soutenaient que les variables relatives à l'origine sociale étaient les déterminantes les plus importantes de l'accomplissement éducationnel parmi les blancs que parmi les noirs. Dans les années 1980, il y a eu des critiques au sujet des résultats de ces recherches. Wolfle (1985) a mis en question les résultats du « processus différentiel d'accomplissement » pour deux raisons. Premièrement, sur des bases pratiques, parce qu'à partir des changements sociaux les différences de classe sont devenues des déterminantes plus importantes de l'accomplissement éducationnel que les différences raciales. Deuxièmement, sur des bases méthodologiques, parce que la plupart des études antérieures avaient ignoré les erreurs de mesure, qui peuvent avoir comme conséquence des décalages systématiques dans les estimations des paramètres, et lorsque les taux d'erreur de mesure varient entre les différents groupes, les comparaisons interraciales d'estimations de paramètres peuvent exagérer ou sous-estimer les différences interraciales (Wolfle, 1985, p. 503).

La recherche sur les différences de groupe dans l'éducation est de plus en plus centrée sur les facteurs socio-culturels. Le capital social dont disposent les étudiants, leur origine et leur histoire culturelle et le cadre socio-éducationnel qui les sert semblent être les facteurs essentiels qui, de paire avec le statut socio-économique et l'agence individuelle, sont liés aux différences de groupe au niveau des accomplissements scolaires (Portes, 1999, p. 490).

LE CHOIX DES ETUDES : LES RAPPORTS ENTRE L'ENTREE ET LES FACTEURS DE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

Bijleveld (1993) a conçu un modèle théorique d'interaction afin d'expliquer les taux d'abandon dans l'enseignement supérieur. Une révision de la littérature sur ce sujet l'a déterminé à conclure que la recherche sur l'abandon et la poursuite des études est souvent limitée à un seul type d'enseignement. Bijleveld se concentre sur les différences entre les différents étudiants dans l'enseignement supérieur ayant trait à l'abandon, et surtout les effets des facteurs de programme d'enseignement.

Un des résultats des recherches antérieures est que les étudiants choisissent généralement un programme d'enseignement universitaire qui est compatible avec leurs domaines choisis et avec les résultats de leurs examens finaux dans ces domaines à l'école secondaire. Ainsi, les étudiants qui ont des notes élevées dans les disciplines scientifiques sont plus susceptibles de choisir des programmes scientifiques que les étudiants qui ont eu des notes plus basses dans ces disciplines (Van den Berg et al, 1999). La littérature montre que les étudiants qui suivent des cours (scientifiques) difficiles passent généralement plus de temps à étudier que d'autres. Plus de temps passé à étudier mène généralement à une meilleure évolution dans les études, qui montre que les effets indirects présumés des facteurs de programme d'enseignement sur l'évolution des études sont positifs. Cependant, leur effets directs sont négatifs (Hofman et Van den Berg, 2000). Plus difficile le programme d'enseignement donné, moins on évolue.

LES FACTEURS MOTIVATIONNELS ET LA THEORIE DE L'ATTRIBUTION

Van Overwalle (1985) a montré que la plupart des modèles conceptuels dans le domaine de la psychologie de l'éducation n'ont expliqué qu'une partie fragmentaire de la réussite et de

l'abandon universitaire dans (la première année de) l'enseignement supérieur. Il affirme que la théorie attributionnelle de Weiner du comportement d'accomplissement par le biais de la contrôlabilité et des dimensions du locus offre une base de départ qui est suffisamment générale pour incorporer les résultats de son étude. Les meilleurs facteurs de prévision de l'accomplissement sont l'auto-évaluation et l'évaluation des études; les facteurs moyens sont les causes internes (comme l'effort, la méthode d'étude, la capacité, le savoir, l'intérêt général), et les facteurs faibles, mais significatifs, sont les causes externes (comme l'aide, l'information, la peur des examens, la difficulté, la chance). Ces facteurs peuvent être partagés en deux types: les facteurs contrôlables, qui comportent essentiellement des questions de motivation, et les facteurs incontrôlables, qui incluent essentiellement la capacité et les facteurs liés au savoir (Van Overwalle, 1985, p. 107).

LE CONTEXTE

Il a été suggéré que les différents systèmes d'aide aux étudiants peuvent jouer un rôle important dans l'évolution des études dans l'enseignement supérieur. L'idée est que la contribution financière relativement réduite du gouvernement au paiement des coûts des études des étudiants mènera à plus d'écartements et à une mauvaise évolution des études. Tenant compte du fait que les étudiants minoritaires sont en général plus dépendants des contributions financières du gouvernement que les étudiants natifs, (les changements dans) l'organisation du système d'aides pour les étudiants peuvent avoir un effet différentiel sur l'évolution des études.

L'aide pour les étudiants aux Pays-Bas consiste en des bourses, de prêts et des bourses supplémentaires. Pendant que dans la plupart des pays européens les changements dans les systèmes d'aide pour les étudiants ont mené dans les années 1990 à des améliorations des opportunités financières pour les étudiants, la situation aux Pays-Bas a été différente. Ici, l'introduction d'un système relativement généreux d'aide a été suivie par un nombre de réductions. Non seulement la taille des bourses a diminué (en valeur et en durée), mais désormais les étudiants doivent faire preuve d'une évolution continue des études. Un système qui a été dominé par des bourses et des contributions parentales à la fin des années 1980 est désormais dominé par des prêts pour les étudiants (Kaiser, 1997). A compter de 1993, les étudiants doivent faire preuve d'une évolution satisfaisante dans les études afin de pouvoir préserver leurs bourses. S'ils n'arrivent pas à obtenir le nombre de points requis, leurs bourses sont transformées en prêts (le système tempobeurs). Pour les étudiants qui ont accédé dans le système d'enseignement supérieur entre 1996 et 1999, les bourses ont été limitées à la durée nominale des programmes d'études donnés. De même, les étudiants reçoivent initialement leurs bourses sous la forme de prêts. Le prêt ne sera traité comme une bourse (système prestatiebeurs) que s'ils enregistrent une évolution standard dans les études de 50 pour cent au cours de la première année et s'ils obtiennent leur diplôme final dans la période de temps requise (la durée nominale des études plus deux ans).

Cet article inclut des facteurs de contexte comme le système d'aide pour les étudiants et les activités d'emploi des étudiants. Il paraît que le temps passé comme employé présente des conséquences négatives sur l'évolution des études.

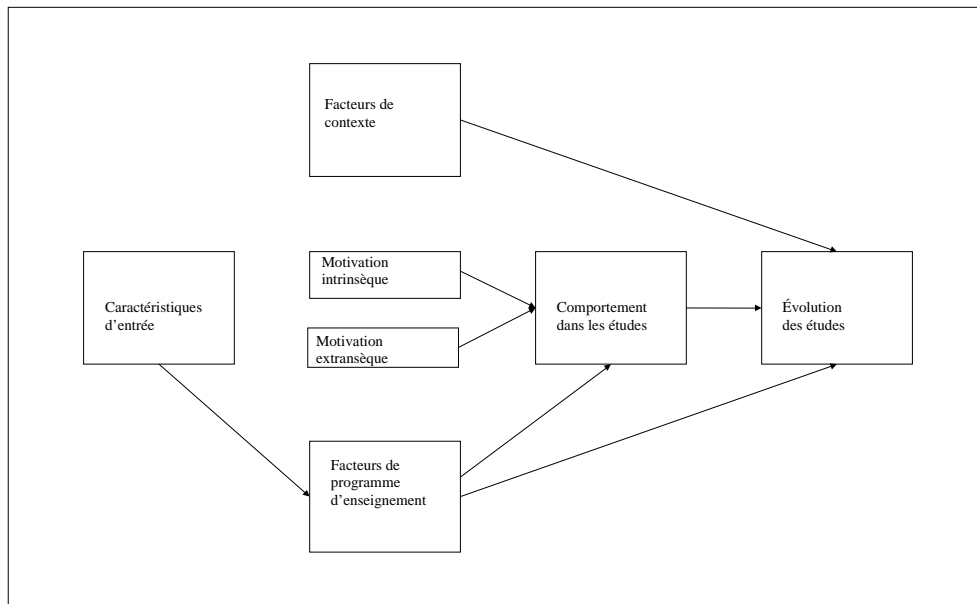
La variation intragroupe

Qu'est-ce que rend la question de la réussite ethniquement spécifique dans l'éducation encore plus complexe est la considérable variation qu'on peut observer entre les différents groupes minoritaires. Aux Etats-Unis, certains groupes minoritaires comme les Asiatiques et les Cubains excellent dans les institutions américaines (Portes, 1999). En Europe on remarque

fréquemment la même chose pour ce qui est des groupes asiatiques, pendant que les groupes qui peuvent être considérés comme colonisés ou les minorités involontaires ont des résultats relativement moyens (Hofman, 1993).

Le rôle du statut socio-économique, des facteurs motivationnels et d'autres variables dans l'explication de l'accomplissement universitaire et la variation dans l'accomplissement parmi les différents groupes ethniques minoritaires demeure incertain. Des études ont démontré que les étudiants minoritaires ont des aspirations éducationnelles élevées (Allen, 1986). Aussi, le taux d'inscription des étudiants pré-universitaires dans la filière universitaire ne varie pas entre les étudiants minoritaires et ceux autochtones. Cependant, il y a des preuves de l'existence de différences sectorielles entre les étudiants minoritaires et ceux non-minoritaires. Les premiers préfèrent plus l'économie, la santé et le droit, pendant que les étudiants non-minoritaires sont plus présents dans les domaines sociaux et linguistiques. Les étudiants minoritaires font également preuve d'un degré de motivation extrinsèque supérieur à celui de leurs collègues non-minoritaires (Hop et al., 1999).

Graphique 1. Une explication théorique de l'évolution des études



LA METHODE DE RECHERCHE

L'échantillon

Dans leur étude, les auteurs ont utilisé des données obtenues de 7.134 étudiants à temps complet de l'Université d'Amsterdam (UvA), de l'Université de Maastricht (UM), de l'Université Technique de Delft (TUD) et de l'Université Erasmus de Rotterdam (EUR) pour les années universitaires 1996-1997 (N=2.401), 1997-1998 (N=2.372) et 1998-1999 (N=2.361). Les données ont été collectées à travers une enquête téléphonique faisant partie du programme de recherche « Etudier et travailler dans l'enseignement universitaire », qui a été réalisé par l'Institut pour les recherches en politiques sociales de Rotterdam (RISBO/Université Erasmus), commandé par le Ministère hollandais de l'éducation, de la culture et des sciences (De Boom, et al., 1998; Van den Berg, et al., 1999, 2000).

L'analyse est basée sur un échantillon aléatoire stratifié non-proportionnel d'étudiants de l'enseignement universitaire. Les différentes strates sont la location de l'université, l'année d'inscription des étudiants à l'université, le domaine d'études et leur sexe. La procédure choisie d'échantillonnage requiert que les caractéristiques de la population ne soient pas représentées de manière proportionnelle dans l'enquête. Afin de pouvoir tirer une conclusion au sujet des paramètres de la population à partir de la location de l'université, de l'année, du domaine et du sexe des étudiants, les auteurs ont adopté une procédure de pondération telle que le nombre de répondants est resté le même (De Boom, et al., 1998; Van den Berg, et al., 1999, 2000). Le taux de réponse moyen a varié entre 80 pour cent en 1998-1999 et 93 pour cent en 1996-1997.

Le Tableau 1 présente la distribution des étudiants en groupes minoritaires et en groupes non-minoritaires.

Tableau 1. Distribution des étudiants de l'échantillon en groupes minoritaires et non-minoritaires

| | 1996/1997 | | 1997/1998 | | 1998/1999 | | Total | |
|-----------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-------|-------|
| | % | N | % | N | % | N | % | N |
| Non-minoritaires | 80,8 | 1.940 | 83,6 | 1.984 | 82,0 | 1.937 | 82,2 | 5.861 |
| Minoritaires | | | | | | | | |
| Turquie/Maroc/Afrique | 1,5 | 35 | 1,4 | 34 | 1,9 | 45 | 1,6 | 114 |
| Surinam/Antilles | 2,8 | 68 | 2,2 | 52 | 2,6 | 61 | 2,5 | 181 |
| Asie | 6,0 | 145 | 6,5 | 155 | 6,2 | 147 | 6,3 | 447 |
| Europe/Etats-Unis | 7,7 | 185 | 5,0 | 119 | 6,1 | 145 | 6,3 | 449 |
| Autres | 1,2 | 28 | 1,2 | 28 | 1,1 | 26 | 1,1 | 82 |
| Total | 100,0 | 2.401 | 100,0 | 2.372 | 100,0 | 2.361 | 100,0 | 7.134 |

Le pourcentage des étudiants du groupe minoritaire a varié entre 19,2 pour cent au cours de l'année universitaire 1996-1997 et 16,4 pour cent en 1997-1998.

Les étudiants d'autres pays européens et des Etats-Unis constituent le plus grand groupe minoritaire au sein de la population étudiante hollandaise. Le groupe asiatique est le deuxième, suivi à une certaine distance par les étudiants des anciennes colonies (Surinamiens et Antillais) et par les étudiants turcs et marocains. Ce qui reste est un pourcentage réduit d'étudiants d'autres pays. Ce groupe est composé principalement par des étudiants provenant de familles de réfugiés politiques.

LES VARIABLES

Il est particulièrement important de savoir quels sont les facteurs qui influencent la réussite des étudiants (minoritaires) dans l'enseignement supérieur. Ces facteurs peuvent être classés en deux grandes catégories (Wofle, 1985). La première catégorie consiste en des variables de capital humain ou de ressources de niveau individuel, qui incluent la préparation académique, la performance, les motivations et les aspirations des étudiants (minoritaires). La deuxième catégorie comprend des variables qui sont relativement externes par rapport à ce que les étudiants apportent au milieu de l'enseignement supérieur. Elles incluent les caractéristiques institutionnelles et les modèles de politiques.

Dans cette étude, les auteurs distinguent trois catégories de variables, précisément le contexte, le programme d'enseignement et les caractéristiques des étudiants. Cette dernière

sera partagée en: (i) caractéristiques d'entrée ou d'origines, (ii) facteurs de motivation, et (iii) effort dans les études.

Les facteurs des étudiants

Les facteurs des étudiants se divisent en les sous-groupes suivants :

- i* . les caractéristiques d'entrée;
- i i* . la motivation à étudier intrinsèque et extrinsèque;
- i i i* . l'effort dans les études.

Les caractéristiques d'entrée dans le modèle théorique sont le sexe des étudiants et leur âge lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les auteurs ont examiné le nombre de disciplines scientifiques (physique, chimie, biologie, mathématiques pures ou appliquées) choisies par les étudiants de l'enseignement pré-universitaire préparant leurs examens finaux (86 pour cent, N = 5.051) et les notes finales moyennes dans toutes les disciplines choisies (voir Bijleveld, 1993).

La position socio-économique des étudiants est déterminée par les niveaux d'éducation de leurs pères (si inconnus, les auteurs ont utilisé les niveaux d'éducation des mères).

L'ethnicité est définie de la manière suivante : les étudiants seront classés dans les différents groupes minoritaires identifiés (voir Tableau 1) à partir du pays d'origine de leurs parents.

La motivation à étudier est mesurée à partir de huit propositions. Quatre d'entre elles concernent la motivation intrinsèque des parents, c'est-à-dire leur intérêt intellectuel pour leurs programmes de cours. Les propositions restantes contribuent à l'évaluation de la motivation extrinsèque, c'est-à-dire de l'intérêt matériel des étudiants pour leur éducation (Verbeek et De Jong, 1995; Verrijt, 1996). Pour chaque proposition on pouvait choisir une réponse sur quatre possibles. Les étudiants pouvaient complètement désapprouver, désapprouver, approuver ou complètement approuver. Toutes les propositions sont (ré)formulées de manière positive, résultant que les qualifications plus élevées impliquent une motivation plus forte de la part des étudiants.

Les données sur les efforts dans les études ont été collectées en observant le nombre moyen d'heures par semaine passées par les étudiants à étudier, de l'année universitaire 1996-1997 à l'année universitaire 1998-1999. Le fait d'étudier inclut l'enseignement passif comme la participation aux cours et l'enseignement actif, comme l'inscription dans des séminaires, l'activité pratique ou de groupe, et l'étude individuelle.

LES FACTEURS DE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

Les facteurs de programme d'enseignement incluent le type de domaine, la durée des études et les exigences d'un programme de cours donné en matière de compétences mathématiques de la part des étudiants. Dans leur recherche, les auteurs distinguent les domaines suivants : science et technologie, santé, économie, droit, sciences sociales et langues et culture.

La durée nominale d'un programme de cours donné est exprimée par le nombre d'années d'étude, d'habitude quatre ans, dans l'enseignement universitaire, à l'exception des programmes de cours en science et technologies qui peuvent durer cinq ans. Les exigences d'un programme de cours concernant les compétences mathématiques d'un étudiant peuvent être exprimées sous la forme du niveau de compétences mathématiques requises par l'enseignement préliminaire. Cette exigence peut être classée de la manière suivante:

- i. pas d'exigences;
- ii. mathématique A ou B;
- iii. physique et chimie;
- iv. mathématique B et physique.

LES FACTEURS DE CONTEXTE

Les facteurs de contexte employés par le modèle préparé par les auteurs sont l'attitude au travail des étudiants et le type de système d'aide pour les étudiants utilisé (prestatiebers ou tempobeurs). Dans l'échantillon, ils utilisent des données sur 2.728 étudiants prestatiebers, 3.684 étudiants tempobeurs, et 722 étudiants ne disposant d'aucun type de bourse d'études.

L'attitude au travail des étudiants présente deux composantes (Bean et Metzner, 1985). Les auteurs ont collecté les données en observant d'un côté le nombre d'heures passées par les étudiants à travailler au cours des années universitaires 1996-1997 jusqu'à 1998-1999 et, de l'autre côté, en présentant aux étudiants actifs trois affirmations sur leur travail. Les réponses ont été classées en quatre groupes, allant du total désaccord à l'accord total.

L'EVOLUTION DES ETUDES

Le concept d'évolution des études a été mesuré à partir d'un indicateur, qui est le nombre de crédits obtenus par les étudiants au cours des années universitaires 1996-1997 jusqu'à 1998-1999.

LES RESULTATS

Les caractéristiques de fonds des groupes d'étudiants non-minoritaires et minoritaires

On présentera en premier lieu la distribution des étudiants du groupe non-minoitaire et des cinq groupes minoritaires par rapport à des variables de fonds, comme le statut socio-économique, le sexe, l'âge lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur, le taux d'étudiants ayant des études pré-universitaires (VWO), la moyenne des notes dans l'enseignement secondaire et, finalement, le taux d'étudiants ayant choisi un programme d'enseignement supérieur dans le domaine de la science ou de la technologie.

Tableau 2. Les caractéristiques de fonds par groupes (non-)minoritaires

| | Caractéristiques de fonds | | | Education préalable VWO | | | | |
|-------------------------|---------------------------|----------|--------------------------|-------------------------|------|----|--------------------|------------------------------------|
| | % SSE élevé | % Femmes | % Science ou technologie | Age moyen | N | % | Moyenn e des notes | No. De disciplin es scientifiq ues |
| Non-minoritaires | 57 | 41 | 25 | 19,1 | 5051 | 86 | 6,9 | 2,4 |
| Minoritaires | | | | | | | | |
| Turquie/ Maroc/ Afrique | 24 | 49 | 17 | 19,4 | 80 | 70 | 6,7 | 2,1 |
| Surinam/ Antilles | 48 | 52 | 18 | 19,6 | 114 | 63 | 6,7 | 2,2 |
| Asie | 61 | 46 | 23 | 19,6 | 373 | 83 | 6,8 | 2,3 |
| Europe/ Etats-Unis | 66 | 48 | 21 | 19,7 | 303 | 67 | 6,9 | 2,2 |
| Autres | 59 | 49 | 17 | 19,4 | 63 | 77 | 6,8 | 2,1 |
| Total | 57 | 42 | 24 | 19,2 | 5984 | 84 | 6,8 | 2,3 |

Il est surprenant de voir qu'en termes d'origine socio-économique les étudiants natifs sont classés en quatrième position, après les étudiants d'Europe et des Etats-Unis, d'Asie et de la catégorie « autres pays ». Presque 60 pour cent des étudiants hollandais natifs inscrits dans l'enseignement supérieur ont au moins un parent avec une origine qui implique l'enseignement supérieur. Les étudiants qui proviennent des colonies hollandaises (le Surinam et les Antilles hollandaises) ont un score considérablement inférieur (48 pour cent), alors que seulement un quart des étudiants avec des origines turques ou africaines (principalement marocaines) ont des parents avec une origine impliquant l'enseignement supérieur.

Également remarquable est le taux comparativement élevé de femmes dans tous les groupes d'étudiants minoritaires. Alors que seulement quatre sur dix étudiants natifs sont des femmes, ce pourcentage approche les 50 pour cent dans les groupes d'étudiants minoritaires.

Un quart des étudiants hollandais natifs choisissent un programme d'enseignement supérieur dans les sciences ou la technologie. Les groupes turc et africain et celui des colonies hollandaises sont considérablement moins orientés vers la technologie. Ces groupes minoritaires ont tendance à choisir l'économie et le droit dans un nombre assez élevé. La moyenne des notes et le nombre de disciplines scientifiques sont plus élevés dans le groupe d'étudiants natifs et plus bas parmi les étudiants Turcs ou Africains. Le taux d'étudiants qui s'inscrivent dans l'enseignement universitaire en choisissant la route habituelle et la plus rapide, c'est-à-dire, après avoir terminé les études pré-universitaires (VWO) est de presque 90 pour cent parmi le groupe d'étudiants natifs, alors que seulement environ 60 pour cent des étudiants des colonies hollandaises sont entrés dans l'enseignement universitaire avec un diplôme pré-universitaire.

Est-ce que les groupes d'étudiants natifs et minoritaires varient en termes d'effort dans les études ?

On introduira ici trois concepts d'effort ou de comportement dans les études. Le premier est le nombre d'heures que les étudiants dédient à leurs études et la manière dont ils partagent leurs temps d'étude entre enseignement passif, enseignement actif et étude individuelle.

Deuxièmement, les auteurs feront référence à la motivation à étudier, qui est la motivation intrinsèque et extrinsèque des étudiants. Troisièmement, ils exprimeront l'évolution dans les études en termes de crédits gagnés (un point représentant une semaine d'études) et le taux d'étudiants qui ont du retard par rapport à la programmation initiale des études.

Tableau 3. Le comportement d'étude des étudiants des groupes non-minoritaires et minoritaires

| | Temps moyen d'étude par semaine | | | Motivation à étudier | | Evolution dans les études | | |
|------------------|---------------------------------|---------------------|--------------------|----------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------|----------------------------|
| | Heures d'étude par semaine | Enseignement passif | Enseignement actif | Etude individuelle | Motivation intrinsèque à étudier | Motivation extrinsèque à étudier | Crédits d'étude | Taux d'étudiants en retard |
| Non-minoritaires | 28,1 | 8,0 | 6,9 | 13,2 | 12,8 | 12,1 | 32,3 | 10,4 |
| Minoritaires | | | | | | | | |
| Turquie/ | 27,7 | 8,1 | 6,4 | 13,2 | 12,6 | 12,2 | 30,4 | 9,6 |
| Maroc/ | | | | | | | | |
| Afrique | | | | | | | | |
| Surinam/ | 29,9 | 8,8 | 7,7 | 13,4 | 12,7 | 12,4 | 29,0 | 14,9 |
| Antilles | | | | | | | | |
| Asie | 26,8 | 7,8 | 6,7 | 12,3 | 12,7 | 12,2 | 31,0 | 11,1 |
| Europe/ | 28,3 | 8,0 | 6,5 | 13,8 | 12,7 | 12,1 | 31,1 | 9,5 |
| Etats-Unis | | | | | | | | |
| Autres | 31,2 | 9,1 | 7,0 | 15,1 | 12,8 | 12,5 | 33,9 | 8,8 |
| Total | 28,1 | 8,0 | 6,9 | 13,2 | 12,8 | 12,2 | 32,1 | 10,4 |

En général, les étudiants dédient environ vingt-huit heures par semaine à leurs études. L'étude individuelle est la plus importante forme d'étude et représente presque la moitié du nombre total d'heures d'étude. Les étudiants emploient huit heures par semaine pour l'enseignement passif comme les cours, et environ sept heures pour les formes actives comme la participation à des séminaires et au travail de laboratoire. Au total, les étudiants asiatiques passent le moins de temps à étudier, pendant que les étudiants des colonies hollandaises et des autres pays dédient beaucoup d'heures à leurs études. Ce modèle se propage également dans les formes d'études distinctes. Des différences peuvent être identifiées dans le temps relativement réduit que les étudiants Turcs et Africains dédient aux formes actives d'enseignement et dans le grand nombre d'heures dédiées par les étudiants européens et américains à leurs études en termes d'étude individuelle.

Le niveau de la motivation intrinsèque est le même pour tous les étudiants. La motivation extrinsèque semble être relativement plus élevée parmi les étudiants minoritaires provenant des colonies hollandaises et des autres pays. Le niveau de la motivation extrinsèque est comparativement bas pour ce qui est des étudiants natifs et de ceux européens ou américains.

Nous avons remarqué des différences substantielles dans l'évolution dans les études entre les différents sous-groupes. Premièrement, l'évolution est plus importante parmi les étudiants des autres pays et du groupe des natifs hollandais. Les étudiants provenant des colonies hollandaises et de Turquie ou Afrique se retrouvent derrière. En termes de taux d'étudiants qui se retrouvent en retard par rapport à leur agenda d'étude, ce sont toujours les étudiants des colonies hollandaises qui arrivent en dernière place, avec un score de « retard » d'environ 15 pour cent.

Le travail, l'attitude envers le travail et le revenu

Combien d'étudiants sont-ils employés au cours de leurs études, et quelle est leur motivation pour travailler ? On répondra à ces questions dans cette section. Les auteurs offriront aussi quelques idées au sujet des modalités par lesquelles les étudiants génèrent leurs revenus. Les revenus seront partagés en revenus générés par l'acceptation de bourses ou de prêts, par le financement assuré par les parents, par le travail rémunéré et par les « autres modalités » de génération de revenus, prise en tant que catégorie séparée.

Tableau 4. Le temps de travail, la motivation pour travailler et les revenus pour les étudiants des groupes non-minoritaires et minoritaires

| | Heures de travail par semaine | Motivation intrinsèque pour travailler | Bourses | Prêts | Parents | Travail | Autres | Total |
|---------------------------|--|---|---------------|--------------|---------------|---------------|-----------|---------------|
| Non-minoritaires | 8,1 | 7,3 | 165,91 | 25 | 170,45 | 189,09 | 25,45 | 575,91 |
| Minoritaires | | | | | | | | |
| Turquie/Maroc/ Afrique | 8,4 | 6,8 | 227,27 | 41,36 | 53,64 | 168,64 | 10,91 | 501,82 |
| Surinam/Antilles | 8,9 | 7,3 | 167,73 | 66,82 | 113,18 | 198,18 | 20 | 565,91 |
| Asie | 7,9 | 7,1 | 178,64 | 35,91 | 145,45 | 198,64 | 12,27 | 570,91 |
| Europe/ Etats-Unis | 7,9 | 7,3 | 132,27 | 27,27 | 181,82 | 186,82 | 36,36 | 564,55 |
| Autres | 7,3 | 6,9 | 172,73 | 49,09 | 148,18 | 154,09 | 26,82 | 550,91 |
| Total | 8,1 | 7,3 | 165,91 | 27,73 | 165,91 | 189,09 | 25 | 563,64 |

En moyenne, les étudiants travaillent aux Pays-Bas environ huit heures par semaine dans le cadre d'un emploi rémunéré. Les étudiants provenant des colonies et du groupe turc et africain passent plus d'heures à travailler que les autres groupes minoritaires. Néanmoins, ces deux groupes ont une motivation différente quant au travail. Les étudiants surinamiens et antillais (ainsi que ceux natifs et ceux provenant de l'Europe et des Etats-Unis) montrent une motivation accrue pour le travail en comparaison avec les étudiants turcs et marocains. Cette différence implique que ces derniers sont moins motivés intrinsèquement à travailler en termes d'expérience de travail à gagner, du type de travail à effectuer ou du rapport direct entre le travail et le programme d'études.

Les étudiants hollandais natifs génèrent un chiffre total d'environ 575,91€ tous les mois. Environ un tiers de ce total représente de l'argent généré par une activité rémunérée (33 pour cent). La contribution parentale couvre les 30 pour cent du total, et la somme générée par les bourses, 29 pour cent. Les étudiants des minorités turque et africaine doivent vivre avec moins d'argent que les autres groupes (501,82€, contre une moyenne de 573,64€). Cette disparité est due en particulier aux sommes très inférieures qu'ils reçoivent de leurs parents (53,64€, contre une moyenne de 165,91€). La contribution des parents turcs et africains s'élève seulement à 10 pour cent des revenus totaux de leurs enfants dans l'enseignement supérieur, contre une moyenne de 30 pour cent. En outre, ces étudiants génèrent une quantité d'argent inférieure à la moyenne à travers l'activité rémunérée. Les étudiants turcs et africains compensent ces revenus inférieurs, dus au niveau réduit de financement par leurs parents et d'emploi, par le fait de gagner plus de bourses (environ 25 pour cent de plus que la moyenne) et de solliciter des prêts (presque le double par rapport à la moyenne).

Les étudiants qui proviennent des colonies hollandaises du Surinam et des Antilles présentent en partie le même modèle. Ils génèrent moins de revenus à travers leurs parents et plus de revenus à travers les prêts (presque trois fois de plus que la moyenne). Cependant, ils n'entrent pas dans le modèle turc et africain en gagnant les plus grands revenus à travers l'activité rémunérée. Au total, les étudiants des colonies génèrent un revenu total qui est tout juste en dessous de la moyenne.

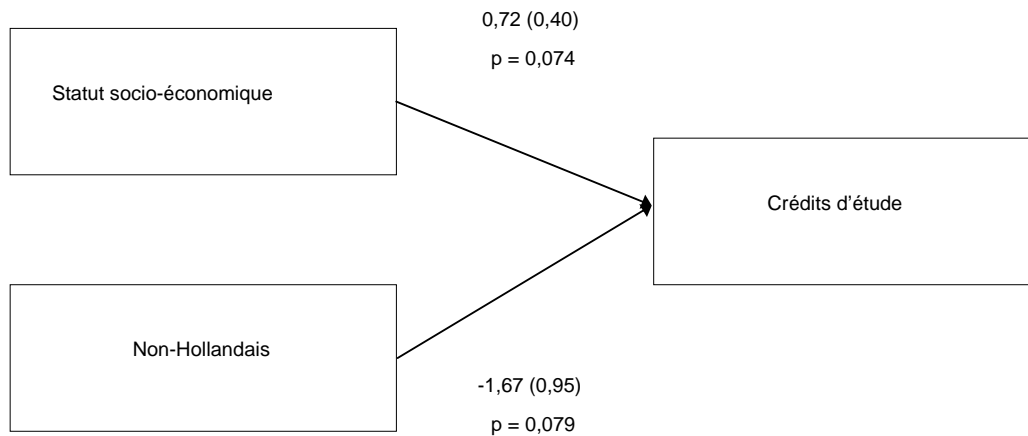
De l'autre côté, les étudiants provenant des pays de l'Europe de l'Ouest et des Etats-Unis génèrent la plus grande quantité d'argent à travers leurs parents et la moindre quantité à travers les bourses ou les prêts. Leur revenu total est au niveau de celui du groupe provenant des colonies hollandaises.

Les effets du statut minoritaire et du statut socio-économique

Dans les recherches sur les déterminantes des carrières éducationnelles, le statut minoritaire et le cadre socio-économique se manifestent en tant que facteurs concurrentiels. Les sociologues de la tradition de la stratification sociale ont tendance à souscrire les effets négatifs du statut minoritaire à leurs origines socio-économiques généralement inférieures.

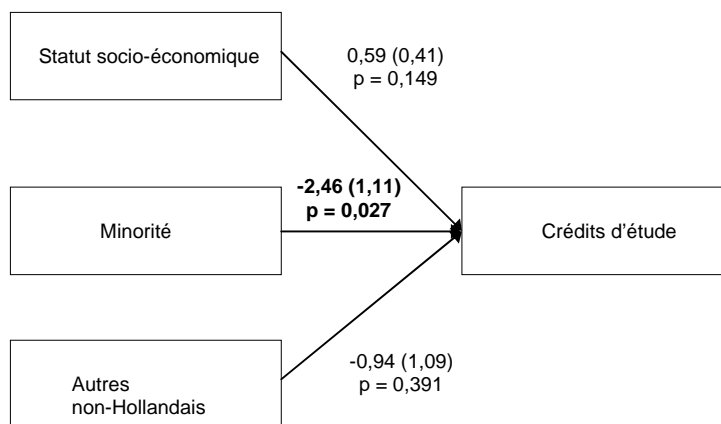
Jusqu'à quel point est-ce que l'origine socio-économique des étudiants dans l'enseignement supérieur concourt aux effets qu'ils expriment au sujet de leur réussite universitaire ? Afin de répondre à cette question, il s'impose en premier lieu d'établir un modèle simple (voir Graphique 2).

Graphique 2. Un simple modèle de statut socio-économique et des effets de l'aspect ethnique sur l'évolution des études



Les modèles ont montré que ni le statut socio-économique ni l'origine ethnique, définie comme non-hollandaise, n'ont eu d'effet significatif sur l'évolution des études. Pour ce qui est du statut socio-économique, cette conclusion se trouve en accord avec les résultats présentés plus haut. Cependant, dans le Tableau 3 les auteurs avaient établi qu'il y avait des différences significatives entre les étudiants hollandais natifs, d'un côté, et les étudiants des colonies hollandaises, de la Turquie et de l'Afrique du Nord, de l'autre.

Graphique 3. Le statut socio-économique et les effets ethniquement spécifiques sur l'évolution des études



Si on fait la distinction (comme dans le Graphique 3) entre les étudiants natifs, les étudiants minoritaires et les autres étudiants non-Hollandais, on arrive à capter une autre image. Le statut socio-économique n'a toujours pas d'effet significatif sur

l'évolution des études, tout comme l'origine de ceux provenant d'une famille non-hollandaise, mais les étudiants provenant de familles minoritaires présentent un score substantiellement inférieur pour ce qui est de l'évolution des études.

Le Tableau 5 présente la distribution des groupes minoritaires et non-minoritaires à statut socio-économique bas et haut dans le cadre de l'échantillon général. Six sur dix étudiants non-minoritaires proviennent de familles à statut socio-économique haut, par comparaison à quatre sur dix du groupe d'étudiants provenant des minorités ethniques.

Jusqu'à quel point observe-t-on des différences des caractéristiques de fonds, d'effort dans les études et de revenu entre les étudiants à statut socio-économique bas et haut dans le cadre des groupes non-minoritaire et minoritaire ? Dans le cadre du groupe minoritaire à statut socio-économique haut, les femmes sont sensiblement surreprésentées. Les étudiants minoritaires à statut socio-économique haut ont tendance à choisir plus fréquemment un programme d'études orienté vers les sciences ou la technologie, et ils sont relativement plus jeunes que leurs collègues à statut socio-économique bas.

Les étudiants avec des origines socio-économiques hautes dédient moins de temps à leurs études que leurs collègues à statut socio-économique inférieur. Néanmoins, la différence entre le temps dédié aux études par les étudiants à statut socio-économique bas et haut est d'une heure au niveau du groupe des natifs et de plus de deux heures au niveau du groupe minoritaire. Ainsi, dans le cadre du groupe minoritaire, les étudiants à statut socio-économique bas font plus d'effort dans les études que leurs collègues à statut socio-économique haut.

Les étudiants natifs et minoritaires à statut socio-économique bas dédient moins de temps à l'étude individuelle, pendant que le groupe minoritaire à statut socio-économique bas dédie plus de temps aux formes actives d'enseignement.

Les étudiants minoritaires à statut socio-économique bas et haut atteignent le même niveau de crédits d'étude, mais les étudiants natifs à statut socio-économique bas ont des résultats inférieurs à ceux des étudiants natifs à statut socio-économique haut.

Les auteurs ont saisi des différences entre les groupes minoritaires et ceux à statut socio-économique en termes de quantité de temps dédiée au travail rémunéré, du niveau de leur motivation intrinsèque à travailler, et de la manière à assurer leurs revenus.

Tableau 5. Origines, effort dans les études, travail et revenu en fonction du statut minoritaire et socio-économique

| | % statut socio-économique haut | % science/technologie | Heures d'étude par semaine | Crédits d'étude | Heures de travail par semaine | Motivation à travailler | Revenus totaux | Revenu provenant des bourses | Revenu provenant des parents | Revenu provenant du travail |
|---|--------------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------|-------------------------------|-------------------------|----------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Non-minoritaires à statut socio-économique haut | 57 | 27 | 27,8 | 31,9 | 7,6 | 7,3 | 1309 | 595 | 165,45 | 198,18 |
| Non-minoritaires à statut socio-économique bas | 43 | 23 | 28,7 | 32,9 | 8,9 | 7,2 | 1212 | 550,91 | 166,82 | 132,73 |
| Minoritaires à statut socio-économique haut | 38 | 20 | 27,8 | 29,5 | 9,0 | 7,6 | 1229 | 558,64 | 167,73 | 135,91 |
| Minoritaires à statut socio-économique bas | 62 | 16 | 29,9 | 29,5 | 8,5 | 6,8 | 1166 | 530 | 204,55 | 61,36 |

Les groupes minoritaires et natif d'étudiants ne varient pas de manière significative en termes du nombre d'heures de travail en plus de leurs études. On peut remarquer un niveau inférieur de motivation intrinsèque à travailler au sein des groupes d'étudiants minoritaires à statut socio-économique bas, par comparaison à leurs collègues minoritaires à statut socio-économique haut. Le revenu total des différents sous-groupes d'étudiants varie de manière significative. Le groupe minoritaire à statut socio-économique bas en génère le moins (530€), les étudiants minoritaires à statut socio-économique bas et les étudiants natifs à statut socio-économique bas génèrent quasiment les mêmes revenus (environ 554,55€), et les étudiants natifs à statut socio-économique haut gagnent le plus (595€, environ 15 pour cent au-dessus du niveau du groupe minoritaire à statut socio-économique bas). Le groupe natif à statut socio-économique haut génère environ 33 pour cent de ses revenus à travers les contributions parentales (195,45€), pendant que le groupe minoritaire à statut socio-économique bas doit se contenter d'environ 11 pour cent (61,36€) de contribution parentale dans leurs revenus totaux. Les groupes minoritaires à statut socio-économique bas génèrent relativement plus de fonds à travers les bourses. En termes absolus, il y a peu de différence entre les sous-groupes pour ce qui est de l'argent gagné à travers le travail.

Les informations présentées dans les Tableaux 2 et 5 nous offrent une image des différences existantes entre les étudiants minoritaires et natifs avec des origines à statut socio-économique bas et haut. Une idée encore plus pertinente de l'effet que ces différences peuvent avoir sur les processus d'accomplissement éducationnel sera présentée en ce qui suit, où les auteurs testeront un modèle structurel ethniquement spécifique d'accomplissement dans l'enseignement supérieur.

Un modèle structurel d'accomplissement éducationnel dans l'enseignement supérieur

Dans le modèle (Graphique 5), l'évolution des études est préfigurée premièrement par toutes les caractéristiques individuelles comme le sexe, l'âge lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur et les origines socio-économiques des étudiants. Ensuite, les auteurs ont inclus dans le modèle le niveau d'enseignement pré-universitaire et le choix de programmes axés sur les sciences ou la technologie. Ces facteurs auront hypothétiquement un effet direct sur l'évolution des études, et des effets indirects du fait de leur rapport avec la manière dont les étudiants génèrent leurs revenus et la quantité de temps qu'ils consacrent à leurs études.

Les revenus générés par les étudiants à partir de plusieurs sources (bourses, travail rémunéré, contributions parentales) auront un effet direct sur la quantité de temps dévouée à leurs études et à l'évolution des études. Enfin, les auteurs prévoient que le même temps dépensé sur les études influence fortement l'évolution des études des étudiants.

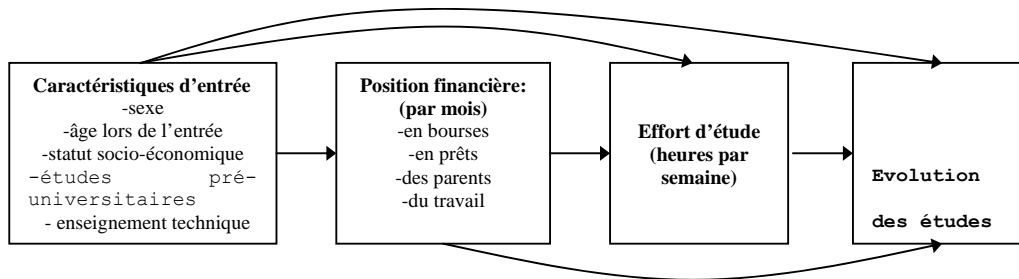
Les auteurs sont spécialement intéressés par les potentielles différences entre les rapports structurels linéaires entre les étudiants natifs, d'un côté, et les groupes d'étudiants minoritaires de Turquie ou du Maroc (Afrique) et de Surinam ou des Antilles, de l'autre. Une idée exprimée plus haut soutenait que les étudiants minoritaires disposeraient de ressources financières inférieures à celles des étudiants natifs et qu'en conséquence ils passeraient plus de temps à travailler, ce qui conduirait à une diminution dans l'évolution des études. Le test de ce modèle nous montrera si les étudiants minoritaires et ceux natifs varient en termes d'effets des caractéristiques de fonds, de revenu et de temps d'étude sur l'évolution des études.

Afin de tester l'hypothèse de l'effet ethniquement spécifique, les auteurs ont comparé deux groupes de tailles identiques (les deux groupes n=295). Le Groupe A a inclus uniquement des étudiants minoritaires de l'échantillon, provenant de Turquie, du Maroc (Afrique), du Surinam et des Antilles. Le Groupe B était constitué par le groupe d'étudiants natifs (Hollandais) et incluait un échantillon pris aléatoirement dans ce groupe de recherche.

Le modèle testé par les auteurs a été différent du modèle théorique présenté ci-dessus. Les facteurs contextuels qui ont été définis, c'est-à-dire (la différence entre) les systèmes d'aide pour les étudiants, le temps dédié au travail rémunéré et l'attitude des étudiants vis-à-vis du travail, n'ont pas été inclus parmi les résultats du test présenté en ce qui suit. Au lieu de ces variables, les auteurs se sont concentrés sur les variables financiers, comme les revenus générés par les bourses et le travail rémunéré.

Cela est également valable pour ce qui est des facteurs relatifs aux programmes d'enseignement – la durée des études et les exigences des programmes d'étude donnés en matière de compétences mathématiques de la part des étudiants), du fait du haut niveau de corrélation entre ces facteurs et le type de domaine (science et technologie ou autres domaines).

Graphique 4. Un modèle structurel d'explication de la variation individuelle dans l'évolution des études



Les caractéristiques de fonds

Les étudiants minoritaires bénéficiant d'une instruction antérieure étroitement liée au programme universitaire, provenant du domaine pré-universitaire, ont des meilleurs résultats que leurs collègues minoritaires avec d'autres diplômes antérieurs d'enseignement. Les étudiants natifs paraissent moins influencés par le type d'enseignement antérieur pratiqué. Néanmoins, les auteurs ont pu observer, dans le cas du groupe n'ayant pas bénéficié d'enseignement pré-universitaire parmi les étudiants natifs, un important effet sur le temps d'étude (les heures dédiées à l'étude par semaine). Ces étudiants ont passé plus d'heures à étudier que ceux bénéficiant d'un diplôme d'enseignement pré-universitaire.

Les étudiants, à la fois minoritaires et natifs, gagnent moins de crédits d'étude lorsqu'ils suivent une carrière éducationnelle dans les sciences ou la technologie. Les étudiants (minoritaires et non-minoritaires) qui choisissent les sciences et la technologie génèrent sensiblement plus de revenus à travers leurs parents que les étudiants des autres domaines d'enseignement.

Les auteurs n'ont pu déterminer d'effets substantiels (directs) relatifs au sexe sur l'évolution des études ou sur les autres variables incluses dans le modèle.

Finale­ment, les étudiants plus jeunes génèrent encore plus de revenus à travers les bourses que ceux plus âgés. Les étudiants minoritaires plus âgés ont moins d'opportunités à générer des revenus à travers leurs parents que leurs collègues plus jeunes. Cette différence ne se manifeste pas au niveau du groupe d'étudiants natifs. Pour finir, les auteurs ont pu remarquer un effet substantiel des origines socio-économiques sur l'ensemble des étudiants, pour ce qui est de la quantité d'argent qu'ils peuvent obtenir de leurs parents : les étudiants provenant de familles à statut socio-économique haut reçoivent une contribution parentale plus importante.

Tableau 6. Les effets directs du modèle structurel présenté dans le Graphique 4

| | | Variables de revenu | | | Variables d'études | | |
|-------------------------|------------------------|----------------------|--------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | | Bourses | Prêts | Parents | Travail | Effort | Evolution |
| Enseignement antérieur | natifs minoritaires | -0,24*** | 0,15** | | -0,13** | 0,12** | -0,12** |
| Domaine | natifs minoritaires | -0,10* | | 0,13** 0,12** | -0,10* | 0,12** | -0,13** -0,13** |
| Sexe | natifs minoritaires | | | | -0,15** | | |
| Age lors de l'entrée | natifs minoritaires | -0,26*** -0,23*** | | -0,13*** | | 0,09** | -0,07* |
| Statut socio-économique | natifs minoritaires | | | 0,22*** 0,27*** | | | |
| Revenu - bourses | natifs minoritaires | | | | | 0,24*** 0,12** | 0,33*** 0,12** |
| Revenu - prêts | natifs minoritaires | | | | | | -0,09* |
| Revenu - parents | natifs minoritaires | | | | | 0,13** | 0,11* |

Les revenus

Les auteurs ont relevé des différences au niveau du temps dédié aux études parmi les étudiants qui génèrent une quantité relativement élevée de revenus à travers leurs parents (seulement parmi les étudiants natifs) ou les bourses (parmi les étudiants minoritaires et natifs), à l'opposé des étudiants qui génèrent des revenus part d'autres moyens (à travers le travail rémunéré). L'effet positif des bourses sur le temps d'étude s'applique aussi à l'effet sur l'évolution des études. Les étudiants minoritaires ont tendance à progresser mieux lorsque leurs parents contribuent de manière substantielle à leurs revenus.

Le temps d'étude

Le rapport entre le temps que les étudiants dédient à leurs études et l'évolution de leurs études est fort, significatif et évident : plus on y met du temps, plus on gagne de crédits universitaires.

CONCLUSION

Les changements des démographies raciales et ethniques dans l'Union Européenne mettent les écoles et les universités au défi d'éduquer une population étudiante de plus en plus diverse. Les différences en termes d'accomplissement entre les étudiants natifs et minoritaires ont soulevé une multitude de questions et ont eu comme résultat une quantité importante de recherches empiriques (Bosker et Hofman, 1994; Coleman et al., 1966; Hofman, 1994, 1995; Jencks et Philips, 1998). Les modèles intégrés, qui tiennent compte en même temps des caractéristiques d'entrée ainsi que des facteurs contextuels, institutionnels et de capital humain sont néanmoins assez rares. Dans cet article, les auteurs ont du prendre les effets combinés de ces facteurs en tant que point de départ et se sont concentrés sur les résultats ethniquement spécifiques du modèle.

Dans le cas des Pays-Bas, ils ont pu remarquer des différences substantielles au niveau de l'évolution des études parmi les sous-groupes. Les étudiants provenant des colonies hollandaises et de Turquie et d'Afrique se retrouvent à l'arrière. Pour ce qui est du taux d'étudiants qui ont du retard par rapport au programme d'enseignement, ce sont toujours les étudiants des colonies hollandaises qui arrivent en dernière position, avec un score de « retard » d'environ 15 pour cent.

Cependant, ce résultat n'est pas du au nombre d'heures dédiées aux études. Au total, les étudiants asiatiques passent le moins d'heures à étudier, pendant que les étudiants des colonies hollandaises et des autres pays dédient plus d'heures à leurs études.

En moyenne, les étudiants des Pays-Bas travaillent environ huit heures par semaine dans le cadre d'une activité rémunérée. Les étudiants des colonies et du groupe turc et africain passent plus d'heures à travailler que les autres membres des groupes minoritaires.

Pour ce qui est des sous-groupes minoritaires, il y a une variation au niveau de leur motivation à travailler. Les étudiants surinamiens et antillais démontrent un haut niveau de motivation à travailler en comparaison avec les étudiants turcs et marocains. Cette différence montre que les derniers sont moins motivés intrinsèquement à travailler en termes de l'expérience de travail qu'ils vont acquérir, du travail à effectuer ou du rapport direct entre le travail et le programme d'enseignement.

Les étudiants minoritaires turcs et africains doivent gagner leur vie avec moins d'argent que tous les autres groupes confondus. La contribution des parents turcs et africains ne représente que 10 pour cent des revenus totaux de leurs enfants dans l'enseignement supérieur, par rapport à une moyenne générale de 30 pour cent. En outre, ces étudiants

gènèrent une quantité inférieure d'argent à travers les activités rémunérées, ce qui signifie qu'ils gagnent moins d'Euros par heure que les autres étudiants. Les étudiants turcs et africains gènèrent plus d'argent à travers les bourses (environ 25 pour cent de plus que la moyenne) et à travers les prêts (presque le double par rapport à la moyenne).

A partir des modèles de régression structurelle qu'on a pu appliquer, il résulte que la position socio-économique n'exerce pas une lourde influence sur la réussite dans les études, pendant que les origines ethniques et culturelles ont un effet significatif. Les étudiants minoritaires qui bénéficient d'une instruction antérieure étroitement liée au programme d'enseignement (la filière pré-universitaire) ont des meilleurs résultats que leurs collègues minoritaires avec d'autres diplômés d'enseignement antérieur. Les étudiants minoritaires et natifs gagnent moins de crédits universitaires lorsqu'ils suivent un parcours scientifique ou technologique. Les étudiants minoritaires plus âgés bénéficient de moins d'opportunités de générer des revenus à travers leurs parents que leurs collègues plus jeunes. Cette différence ne se manifeste pas au niveau du groupe d'étudiants natifs. Les étudiants minoritaires ont tendance à mieux progresser dans leurs études lorsque leurs parents peuvent leur accorder des subsides plus importants.

REFERENCES

ALLEN, J. D. "Classroom Management: Students' Perspectives, Goals, and Strategies". *American Educational Research Journal* 23 3 1986: 437-459.

BEAN, J. P., et METZNER, B. S. "A Conceptual Model of Non-traditional Undergraduate Student Attrition". *Review of Educational Research* 55 4, 1985: 485-540.

BULEVELD, R. J. *Numeriek rendement en studiestaking [Les taux d'accomplissement et d'abandon dans l'enseignement supérieur hollandais]*, Thèse de doctorat, Université de Twente, Centre d'étude des politiques d'enseignement supérieur, Enschede, 1993.

BOSKER, R. J., et HOFMAN, W. H. A. "School Effects on Drop Out: A Multi-Level Logistic Approach to Assessing School-Level Correlates of Drop Out of Ethnic Minorities", *Tidschrift voor Onderwijsresearch* 19 1 (1994): 50-64.

CARNEVALE, A. P. *Education = Success: Empowering Hispanic Youth and Adults*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1999.

COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, A. D., et YORK, R. L. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

DARY, E. T. "The Predictive Validity of Holland's Construct of Consistency". *Journal of Vocational Behavior* 20 2 (1982): 180-192.

DE BOOM, J., HOFMAN, W. H. A., VAN WENSVEEN, P., et VAN DEN BERG, M. N. *Studeren en werken in het Wetenschappelijk Onderwijs: een onderzoek naar de relatie tussen werken, lenen en studievoortgang [Etudier et travailler dans l'enseignement supérieur : une enquête du rapport existant entre le travail, les prêts et l'évolution des études]*. Rotterdam: Institut de recherche sur les politiques sociales de Rotterdam /Groupe Universitaire Erasmus, 1998.

HOFMAN, W. H. A. *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen. Proefschrift Rotterdam*. Delft: Eburon, 1993.

HOFMAN, W. H. A. "School Effects on Performances of Minority Pupils". *School Effectiveness and School Improvement* 5 1 (1994): pp. 26-44.

HOFMAN, W. H. A. "Cross-Level Relationships Within Effective Schools". *School Effectiveness and School Improvement* 6 2 (1995): 146-174.

HOFMAN, W. H. A., et VAN DEN BERG, M. N. "Determinants of Study Practice: The Impact of Students and Contextual Factors on Study Progress in University Education, *Higher Education in Europe* 1 (2000): 93-110.

HOP, P., DE JONG, U., VAN EEUWEN, M., OVERTOOM, I., et ROELEVELD, J. *Determinanten van de deelname aan Hoger Onderwijs Deel 3. Studiekeuze en studiemotieven van leerlingen in het voortgezet onderwijs en eerstejaars studenten cohort 1997/98 [Les déterminantes de la participation dans l'enseignement supérieur. 3^e partie. Le choix des études et les motivations des élèves de l'enseignement secondaire et des nouveaux étudiants dans l'enseignement supérieur en 1997-98]*. Amsterdam: SEO d'économie D'Amsterdam /Institut SCO Kohnstamm, 1999.

JENCKS, C. *Rethinking Social Policy: Race, Poverty, and the Underclass*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

JENCKS, C., et PHILLIPS, M., eds. *The Black-White Test Score Gap*. Washington, D. C.: Brookings Institution Press, 1998.

KAISER, F. "Participation-Indicators and Patterns: A Comparative Analysis of Participation in National Higher Education Systems in Nine Western European Countries", *CHEPS-Higher Education Monitor*. Thematic Report 1. Enchede: CHEPS, 1997.

KERCKHOFF, A. C., et CAMPBELL, R. T. "Variations in the Educational Attainment Process by Race and Social Status", *Sociology of Education* 50 (1977): 15-27.

MURNANE, R., et LEVY, R. J. *Teaching the New Basic Skills*. New York: The Free Press, 1996.

PORTER, J. N. "Race, Socialization, and Mobility in Educational and Early Occupational Attainment", *American Sociological Review* 39 3 (1974): 303-316.

PORTES, P. R. "Social and Psychological Factors in the Academic Achievement of Children of Immigrants: A Cultural History Puzzle" *American Educational Research Journal* 36 3 (1999): 489-507.

PORTES, A. J., et WILSON, K. L. "Black-White Differences in Educational Attainment", *American Sociological Review* 41 (1976): 414-431.

THOMAS, G. E. "Black Students in U.S. Graduate and Professional Schools in the 1980s: A National and Institutional Assessment" *Harvard Educational Review* 57 3 (1987): 261-282.

VAN DEN BERG, M. N., DE BOOM, J., et HOFMAN, W. H. A. *Studeren en werken in het Wetenschappelijk Onderwijs: een onderzoek naar de relatie tussen werken, lenen en studievoortgang, tweede meting* [Etudier et travailler dans l'enseignement supérieur : une enquête du rapport existant entre le travail, les prêts et l'évolution des études, Deuxième analyse]. Rotterdam: Institut de recherche sur les politiques sociales de Rotterdam /Groupe Universitaire Erasmus, 1999.

VAN DEN BERG, M. N., DE BOOM, J., et HOFMAN, W. H. A. *Studeren en werken in het Wetenschappelijk Onderwijs: een onderzoek naar de relatie tussen werken, lenen en studievoortgang, derde meting* [Etudier et travailler dans l'enseignement supérieur : une enquête du rapport existant entre le travail, les prêts et l'évolution des études, Troisième analyse]. Rotterdam: Institut de recherche sur les politiques sociales de Rotterdam /Groupe Universitaire Erasmus, 2000.

VAN OVERWALLE, F. "Slagen en mislukken in de eerste kandidatuur: Op zoek naar oorzaken". *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 10 3, (1985): 107-129.

VERBEK, F., et DEJONG, U. *Het risico van studeren en werken: een secundaire analyse over de ontwikkeling van het werkstudentschap in de jaren tachtig en negentig* [Le risque de combiner études et travail : analyses secondaires concernant l'évolution des étudiants employés dans les années '80 et '90] Amsterdam: Institut SCO Kohnstamm de l'Université d'Amsterdam, 1995.

VERRIJT, A. M. H. *Algemene studentenenquête 1996* [Enquête générale des étudiants 1996]. Nijmegen: Institut des services éducatifs (IOWO), 1996.

WOLFLE, L. M. "Postsecondary Educational Attainment Among Whites and Blacks" *American Educational Research Journal* 22 4 (1985): 501-525.

Notes sur les auteurs

BERG, Muriël van den, Chercheur

Adresse: Institut de recherche sur les politiques sociales de Rotterdam (RISBO),

Université Erasmus de Rotterdam

P.O. Box 1738, 3000 DR Rotterdam, Pays-Bas

Téléphone: +31-104-082-124

Fax: +31-104-529-734.

HERFS, P. G. P., Dr., Vice-directeur

Adresse: Bureau des relations internationales, Université d'Utrecht

P.O. Box 80125, 3508 TC Utrecht, Pays-Bas

Téléphone: +31-30-253-2696

Fax: +31-30-253-7550

E-mail: welcome@bb.uu.nl

HOFMAN, Adriaan, W. H., Dr., Directeur

Adresse: Institut de recherche sur les politiques sociales de Rotterdam (RISBO)

Université Erasmus de Rotterdam,

P.O. Box 1738, 3000 DR Rotterdam, Pays-Bas

Téléphone: +31-104-082-124

Fax: +31-104-529-734

E-mail: homan@risbo.eur.nl

HÜFNER, Klaus, Professeur, Président du Comité consultatif de l'UNESCO-CEPES

Adresse: Brucknerstrasse 46a, D-12247 Berlin, Allemagne

Téléphone: +49-30-7690-3461 Fax: +49-30-7690-3462

E-mail: khuefner@aol.com.

KLADIS, Dionyssi, Professeur, Secrétaire pour l'enseignement supérieur

Adresse: Ministère de l'éducation nationale et des affaires religieuses, 15

rue Mitropoleos, 10185 Athènes, Grèce

Téléphone: +30 210-3246-748

Fax: +30 210-3246-751

E-mail: kladis@ypepth.gr

KOHLER, Jürgen, Professeur

Adresse: Université de Greifswald, Domstrasse 20

D-17487 Greifswald, Allemagne.

Téléphone: +49-551-391-12318

Fax: +49-551-393-091

E-mail: kohler@university.greifswald.de

MALITZA, Mircea, Professeur, Membre de l'Académie roumaine

Adresse: 24, Șoseaua Kiseleff, Bucarest-1, Roumanie

Téléphone: +40-21-222-7544

E-mail: m_malita@mc.ro.

MICLEA, Mircea, Professeur, Chancelier général
Adresse: Université Babeş-Bolyai, 1, rue Mihail Kogălniceanu
34000 Cluj-Napoca, Roumanie
Téléphone: +40-744-333-263
Fax: +40-264-195-576
E-mail: mirceamiclea@psychology.ro.

MILENKOVIĆ, Zoran, Professeur, Recteur
Adresse: Université de Niš, Univerzitetski trg 2
18000 Niš, Serbie et Monténégro
Téléphone: +381-18-547-970
Fax: +381-18-547-950
E-mail: zoran@ni.ac.yu.

NYBORG, Per, Professeur Dr.
Adresse: Comité d'administration de l'enseignement supérieur et la recherche (CD-ESR),
Conseil de l'Europe, Conseil norvégien pour l'enseignement supérieur
Pilestredet 46 B, N-0167 Oslo, Norvège
Téléphone: +47-22-453-950
Fax: +47-22-453-951
E-mail: per.nyborg@uhr.no.

SCOTT, Peter, Professeur, Vice-recteur
Adresse: Kingston University, River House, 53-57 High Street
Kingston-upon-Thames KT1 1LQ, Royaume-Uni
Téléphone: +44-020-8547-7010
Fax: +40-020-8547-7009
E-mail: p.scott@kingston.ac.uk.

SPIRO, Marenglen, Professeur, Recteur
Adresse: Université de Tirana, Bulevard "Deshmoret e Kombit"
Tirana, Albanie.
Téléphone: +355-4-228-402
Fax: +355-4-223-981
E-mail: zanageni@albmail.com

STANKOVIĆ, Fuada, Professeur, Recteur, Membre du Comité consultatif de l'UNESCO-
CEPES
Adresse: Université de Novi Sad, Trg. Dositeja Obradovica 5
1 1000 Novi Sad, Serbie et Monténégro
Téléphone: +381-21-350-622
Fax: +381-21-450-418
E-mail: rektorat@uns.ns.ac.yu et fuada@uns.ns.ac.yu

TURAJLIĆ, Srbijanka, Professeur, Ministre adjoint
Adresse: Ministère de l'éducation et des sports, Nemanjina 24
11000 Belgrade, Serbie et Monténégro
Téléphone: +381-11-3616286
Fax: +381-11-3616515
E-mail: sturajlic@aaen.edu.yu et minvisokosr@yubc.net.

UVALIĆ-TRUMBIĆ, Stamenka, Chef de la Section pour l'accès, la mobilité et l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur

Adresse: Division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO

Maison de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75 352 Paris 07 SP, France

Téléphone: +33-1-45-680-832

Fax: +33-1-45-685-626

E-mail: s.uvalic-trumbic@unesco.org

VERRI, Germana

Adresse: Ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche

Piazza Kennedy 20, I 00144 Rome, Italie

Téléphone: +39-6-59-912-492

Fax: +39-6-59-912-368

E-mail: germana.verri@murst.it

ZGAGA, Pavel, Professeur Dr., Rapporteur du Groupe de suivi de Bologne

Adresse: Faculté d'éducation, Université de Ljubljana

Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana, Slovénie

Téléphone: +386-1-566-1492

Fax: +386-1-566-1493

E-mail: pavel.zgaga@guest.arnes.si