Éducation comparée / nouvelle série, n°8, pp 15-41.

Union Européenne, « régionalisme de l'Etat régulateur » et nouveaux modes de gouvernance de l'enseignement supérieur

Susan Robertson
Centre for Globalisation, Education & Societies
Université de Bristol
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

La conceptualisation d'un "régionalisme régulateur" proposée par Jayasuriya est utile pour examiner la présence, la signification et les effets des nouveaux mécanismes de gouvernance de l'enseignement supérieur dans la constitution de l'Europe comme région compétitive et économie de la connaissance. En particulier, il défend l'idée que nous avons besoin, d'une part, de prendre suffisamment en compte le rôle des économies politiques domestiques dans la constitution des régions, et d'autre part, le rôle constitutif de ces processus dans leur construction. En m'intéressant à cette tendance du projet de régionalisation et de mondialisation en Europe, je montre que le « régionalisme régulateur » peut être toutefois nuancé s'il prend en compte les dynamiques « extra-régionales » qui ont des effets sur la construction régionale à travers la manière dont elles confortent et intègrent de nouvelles structures, processus et relations sociales, à l'intérieur comme à l'extérieur de la région. La conclusion de l'article postule que dans le cas de l'Europe, cette tendance actuelle du régionalisme régulateur dans l'enseignement supérieur peut aussi être conçue comme la partie d'un projet statiste plus vaste qualifié de « régionalisme régulateur étatique ».

MOTS CLÉS

Europe; enseignement supérieur; gouvernance; mondialisation; régionalisation; économie de la connaissance

ABSTRACT

Jayasuriya's conceptualisation of 'regulatory regionalism' is particularly useful for examining the presence, significance and effect of new higher education governance mechanisms in constituting Europe as a competitive region and knowledge-based economy. In particular he argues that we need to take sufficient account of the role of domestic political economies in constituting regions, on the one hand, and the role of governance

mechanisms, on the other, and the constitutive role of these processes in region-building. Focusing on the current moment of this regionalising and globalising project in Europe, I argue that 'regulatory regionalism' can be further nuanced if it takes into account 'extra- regional' dynamics that have effects on region-building through the way they thicken and embed new structures, processes and social relations within and beyond the region. I conclude by arguing that in the case of Europe, this current moment of regulatory regionalism through higher education might also be conceived of as part of a wider project around statehood called 'regulatory state regionalism'.

KEYWORDS

Europe; higher education; governance; globalisation; regionalisation; knowledge economy

Introduction

La conceptualisation d'un « régionalisme régulateur » défini par Jayasuriya (2003, 2008) est particulièrement utile pour examiner (a) la présence, le sens et l'effet des mécanismes de gouvernance de l'enseignement supérieur dans la constitution de l'Europe comme région compétitive et économie de la connaissance, et (b) le rôle des économies politiques domestiques dans ce processus. Pris dans son ensemble, ce « champ » dynamique et politique d'inter/action (Chorey, 2007) offre une bonne vision des relations constitutives et transformatives entre l'Europe comme région d'une part, et comme économies domestiques et nationales de l'autre. Dans la première partie de cet article, j'examine ces mécanismes et la façon dont ils constituent et rendent gouvernable un espace européen (compétitif) de l'enseignement supérieur et de l'économie de la connaissance, en défendant l'idée qu'il existe des phases distinctes dans ce projet politique- c'est aussi le résultat d'une transformation des forces sociales, d'un re-calibrage et d'une ré-articulation de son contenu socio-économique.

En explicitant la conjoncture du projet, je montrerai que le « régionalisme régulateur » dans l'Europe peut aussi être nuancé afin de prendre en compte la façon dont l'extra-régional (économies voisines, économies domestiques stratégiques mais plus distantes, anciennes relations et réseaux coloniaux, nouvelles formations interrégionales) est aussi enrôlé, mobilisé et transformé au travers du déploiement d'outils de gouvernance de l'enseignement supérieur. Au

sein de cet assemblage, l'« extra-régional » dans le projet politique européen semble guidé par une combinaison de forces et de projets : la revendication par l'Europe d'une souveraineté territoriale comme d'un statut étatique (Elden, 2006) ; l'extension de l'Europe dans son projet politique à d'autres exigences géostratégiques ; l'attraction des acteurs domestiques voisins et distants pour l'usage des outils de l'enseignement supérieur en Europe à des fins de mise en cohérence interne d'un certain nombre de transformations, le désir d'une exportation et d'une importation mondiales des institutions d'enseignement supérieur et d'économies domestiques au-delà des frontières de l'Europe pour aligner l'architecture et les cadres régulateurs en maximisant la place du marché ; et l'émergence du pouvoir normatif de l'Europe sur la scène mondiale. Je conclue en suggérant que dans le cas de l'Europe, cette conjoncture de régionalisme régulateur peut être aussi conçue comme « régionalisme régulateur étatique »

Le régionalisme régulateur: une approche

Le « régionalisme régulateur » est une approche permettant d'étudier le régionalisme mis en avant par Jayasuriya pour dépasser : (a) la survalorisation des « institutions » formelles régionales au détriment d'une « compréhension des ressorts principaux politiques et *domestiques* de la gouvernance régionale » (2003, 199, souligné par moi) ; (b) une vision prédominante du régionalisme comme un processus conduit de l'extérieur au lieu de l'intérieur ; et '(c) la tendance à voir le processus de régionalisation comme le suivi d'un modèle particulier et idéal-typique plutôt que le résultat de projets politiques régionaux qui reflètent et construisent les programmes de régionalisation selon de multiples facettes et dimensions. L'adoption d'une perspective en termes de « projet politique » à propos du régionalisme :

> « *…nous permet de regarder les régions non comme des identités abstraites mais comme des projets plus ou moins cohérents de gouvernance régionale. Ces derniers, à leur tour, intègrent des constellations de pouvoirs et d'intérêts- un cadre qui possède la vertu de situer les dynamiques de la gouvernance dans le contexte plus large de projets politiques domestiques* (Jayasuriya, 2003, 201)

S'appuyant sur les études d'auteurs comme Felker (2003) et Phillips (2003) de même que sur ses propres travaux, Jayasuriya soutient que les projets politiques régionaux émergent comme des réponses aux crises d'accumulation dans l'économie politique domestique et mondiale, c'est-à-dire que :

> *« …les impératifs externes ne peuvent pas être situés en termes de changement de la dynamique des relations inter-gouvernementales, mais plutôt dans la façon dont les activités et les opérations du capital domestique et étranger sont restructurés. C'est ce processus interne de restructuration qui crée la dynamique de la régionalisation qui, à son tour, conduit à la formation de règles pour le nouvel espace économique régional* (Jayasuriya, 2003, 201)

Les projets politiques sont avancés par ces forces sociales qui possèdent un pouvoir discursif et un potentiel matériel pour proposer, mobiliser, institutionnaliser et gouverner des revendications territoriales, politiques et marchandes capables de sécuriser de nouvelles frontières, et ensuite établir et rendre possibles de nouvelles formes relationnelles et stratégiques, comprenant une organisation étatique et des règles politiques.

En ajoutant « régulation » pour fabriquer le couple « régionalisme régulateur », Jayasuriya attire l'attention sur les aspects extra-économiques dans la stabilisation et la reproduction des relations sociales capitalistes et en particulier dans la façon dont les modes de calcul et de gouvernance émergent, et dans la façon dont ils deviennent institutionnalisés, médiatisés et modifiés (Jessop 2004, 150). En d'autres mots, les régimes d'accumulation sont constitués et gouvernés à travers un assemblage d'institutions, de projets, de pratiques et de subjectivités. C'est-à-dire que les projets politiques n'ont pas des effets discontinus et déconnectés sur une seule échelle, ils sont plutôt reliés à d'autres échelles et niveaux de l'action politique. En termes de projets politiques régionaux, nous pouvons dire que les analyses sur la constitution des régions doivent prendre en compte la relation dialectique et co-constitutive entre les échelles, plutôt que de « voir seulement la gouvernance régionale comme une échelle spatiale qui existe indépendamment de l'Etat national » (Jayasuriya 2008, 21).

Le constat est aussi établi par Nitsan Chorey (2007) qui introduit l'idée d'un « champ unifié d'action », selon une division fluide entre différents niveaux afin de prendre acte de la façon dont les projets politiques sont dispersés asymétriquement selon différentes échelles. S'appuyant sur l'analyse historique des facteurs internationaux et domestiques dans la formation de la politique commerciale américaine, elle défend l'idée qu'à n'importe quel moment de l'histoire, la nature de l'équilibre entre différents niveaux politiques provient du jeu croisé entre l'asymétrie dynamique et un jeu particulier d'arrangements institutionnels qui, ensuite, tendent à donner la primauté à une échelle sur l'autre. Ce type d'analyse nous alerte sur le fait que les ordres scalaires sont toujours des constructions sociales contestées, et que les concentrations du pouvoir et des capacités à des échelles particulières sont le résultat de luttes entre les forces sociales (Jessop, 2006). Cette vue résonne bien avec celle de l'analyse néo-gramscienne du pouvoir, de la production et des ordres du monde par Cox (1999) ; avec celle de Jessop (2004) dans son approche de l'économie politique culturelle qui attire l'attention sur les aspects sémiotiques et extra-sémiotiques de l'économie politique ; et l'analyse de Sassen (2006) sur les relations mouvantes sur un plan historique et temporel, entre des territoires, une autorité et des droits à travers la mobilisation de capacités, l'encastrement de logiques et la réalisation et les effets de points de basculement. J'ai utilisé ces approches ailleurs, pour examiner la façon dont l'éducation est mobilisée comme secteur dans l'avancement des projets politiques des régions (Robertson 2006, 2008a, 2008b; Robertson and Keeling 2008). Jusqu'à présent, le travail sur le « régionalisme régulateur » a centré l'attention sur les économies domestiques qui constituent une partie d'un projet politique régional, ou en d'autres mots ces économies domestiques qui fabriquent la topographie politique de la région et se trouvent à *l'intérieur* de ces frontières. Néanmoins, ce que révèle la phase récente de la mobilisation de l'enseignement supérieur dans la construction d'une économie de la connaissance, et c'est un argument que je mets en avant dans cet article, ce sont les dynamiques qui conduisent à la transformation de la région qui ne sont pas confinées à ces économies domestiques au sein d'une région émergente. Ce sont plutôt, dans cette phase la plus récente, des frontières de l'Europe et des réseaux de pouvoir qui s'étirent de plus en plus en dehors, et qui transforment les secteurs de l'enseignement supérieur du voisinage et les *autres* économies domestiques autour de la planète. De plus, cette extension de l'espace mondial, et l'interaction avec la restructuration

domestique et les projets régionaux naissants au-delà de l'Europe, fournissent une plate-forme pour un leadership normatif par l'Europe en tant que région. Cela contribue de manière importante à la naissance d'un espace étatique européen qui s'exprime es qualités dans les occasions offertes par l'organisation de forums globaux et régionaux.

« Connaissances », « Economie », « Europe » : les commencements

La création d'une Europe compétitive et cohérente date des années 1950, et les initiatives dans l'enseignement supérieur y ont joué un rôle important depuis le début Corbett 2005; Hingel 2001). Néanmoins, de 1950 au début des années 1990, le projet d'enseignement supérieur de l'Union Européenne était presque entièrement intra-régional dans son ontologie et ses productions. A l'exception notable du Royaume-Uni (et dans une moindre mesure de la France et de l'Allemagne), l'« internationalisation » des programmes d'études dans les contenus, la mobilité étudiante et la carrière des chercheurs étaient d'abord orientés vers des partenaires européens et des processus d'européanisation. Les marqueurs clés pendant cette période furent l'institutionnalisation de rencontres régulières entre les ministres européens de l'éducation, la création d'un Institut Universitaire Européen à Florence en 1971, et l'établissement des programmes européens de mobilité Erasmus qui facilitèrent le mouvement des étudiants et des professionnels entre universités des différents Etats-Membres. Les objectifs politiques les plus importants s'inscrivaient dans ces initiatives à l'échelle européenne et ils avaient pour but de promouvoir l'esprit européen parmi les citoyens, d'étendre l'influence de la Communauté (et de la Commission Européenne), et de défendre le concept de culture et valeurs « Européennes ». Néanmoins Delors avait également une haute idée de l'éducation et du rôle qu'elle pouvait jouer dans sa stratégie d'avancement de l'intégration européenne au travers du marché unique (Corbett 2005, 121). Ainsi, deux préoccupations se rejoignaient et qui semblaient pouvoir être relayées par les programmes d'enseignement supérieur : comment création d'un marché unique européen d'un côté, et naissance d'un citoyen européen de l'autre. Renforcer l'engagement dans le projet européen était perçu comme essentiel pour combattre « le

nationalisme étroit », un obstacle à l'avancement de l'Europe en tant que projet politique et culturel.

En 1992, un marché unique et une Union Européenne furent annoncés par le traité signé à Maastricht par les responsables des Etats Membres de la Communauté Européenne. Le Traité de Maastricht reconnaissait le rôle direct de l'Union Européenne dans l'éducation, essayant en même temps de circonscrire fermement les marges de manœuvre de la Commission en réduisant l'action au niveau européen à des activités « supplémentaires ». Alors que le Traité de Maastricht semblait suggérer que le rôle de l'Union Européenne devait être modeste, la Commission Européenne sous Delors avait l'ambition de développer une politique plus compréhensive de l'enseignement supérieure à l'échelle européenne. Le mémorandum sur l'enseignement supérieur de 1991 montre que l'enseignement supérieur était déjà devenu la partie d'un agenda communautaire plus large visant une certaine cohérence économique et sociale (Huisman and van der Wende 2004, 350). La Commission réalisa rapidement une évaluation interne des programmes de l'Union Européenne et développa une nouvelle stratégie pour exploiter les opportunités offertes par la reconnaissance de la « dimension européenne » de l'éducation dans le Traité de Maastricht. Elle commença à regarder ailleurs au-delà de son espace régional. Elle établit des programmes de collaboration dans l'enseignement supérieur avec des pays non-européens au travers d'initiatives comme le programme ALFA en Amérique Latine, le développement du programme de coopération Tempus avec les pays des Balkans de l'Ouest, de l'Est de l'Europe, de l'Asie Centrale et des pays voisins de la Méditerranée, mais aussi de relations Asie-Europe au travers de structures interrégionales comme Asia-Link (Robertson 2008b). Toutefois à cette époque ces programmes semblaient fondés sur des objectifs de coopération et d'échanges culturels, et ils n'étaient pas très bien coordonnés avec les programmes politiques émergents dans le domaine de l'éducation en Europe. Pour donner un sens à la politique derrière le mémorandum et aux événements qui ont suivi, il est crucial que nous considérions maintenant la nature changeante du large contexte géopolitique et économique dans lesquels les Etats Membres de l'Europe se sont trouvés eux-mêmes impliqués. En 1991-1992, les plus grandes économies (comme l'Allemagne) firent l'expérience d'une récession qui augmenta le nombre des diplômés sans emploi en Europe (Teichler and Kehm 1995). Cela donna une légitimité au projet de la

Commission Européenne pour l'enseignement supérieur. Néanmoins les grands changements qui prenaient place dans l'économie mondiale du fait de la globalisation marchande, de la trans-nationalisation de la production et de la finance sur le plan matériel et du passage du keynésianisme au néo-libéralisme sur un plan idéologique avaient un rôle primordial (Cox 1993, 259–60). Ces changements structurels dans l'économie mondiale ont eu des implications directes pour l'Union Européenne dans la mesure où ils ont directement affecté sa restructuration. Pour être compétitive dans l'économie mondiale, l'Europe devait se transformer pour adopter une ligne de libéralisation du commerce et du marché. Comme Bieler et Moron (2001, 5) le montrent:

> *"…la dérégulation des marchés financiers nationaux fut institutionnalisée dans le Programme du Marché Intérieur….alors que le passage au néo-libéralisme s'exprimait dans la vraie nature de ce programme et qu'il conduisait à une libéralisation et l'adoption de critères de convergence néo-libérale pour l'Union Monétaire Européenne en se centrant sur l'inflation et la stabilité des prix »*

Plus généralement, l'impératif de faire avancer l'Europe comme projet politique et économique, et plus spécifiquement l'économie de la connaissance, est lié au déclin de la proportion de biens produits à l'échelle internationale par les Etats-Unis et l'Europe. C'est pour cette raison, que les Etats-Unis comme l'Europe avaient un intérêt commun à étendre l'économie mondiale de services - y compris l'enseignement supérieur considéré comme un marché, un moteur pour l'innovation, et un secteur clé dans le développement de nouvelles formes de propriété intellectuelle. Et Hartmann fait remarquer : alors que les Etats-Unis dominaient le commerce mondial dans les services commerciaux (avec 14,3% de la part mondiale (WTO, 2007, 12), la part des Etats-Membres européens (maintenant à 27) était d'environ 46%. Cette part a également augmenté l'envie et la capacité de l'Union Européenne de mettre en œuvre des standards dans cette économie mondiale de services en émergence, en donnant plus tard plus de poids dans le conflit l'opposant aux Etats-Unis pour exercer le leadership dans le développement d'une économie mondiale et compétitive de services.

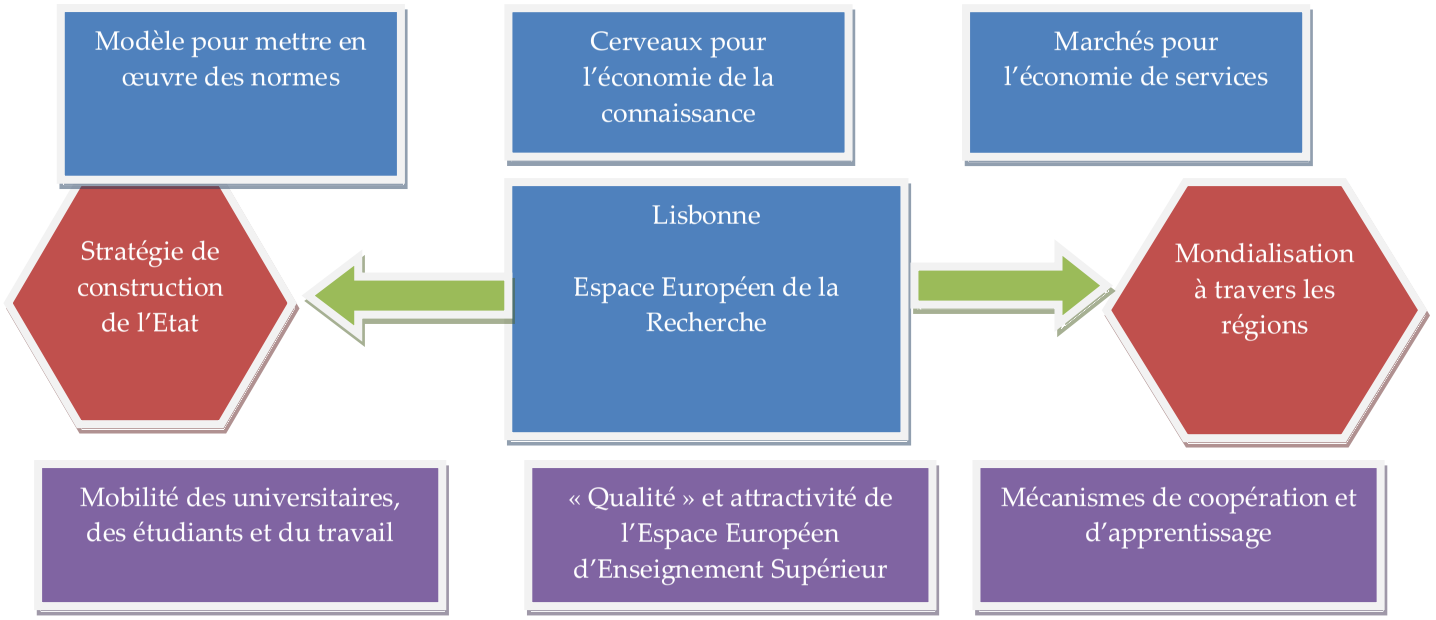
La Stratégie de Lisbonne et l'expansion du processus de Bologne : visions et mécanismes

En 2000, les activités de l'Union Européenne connaissent une accélération importante au travers de la « stratégie de Lisbonne », une pièce majeure de l'extension de la plateforme économique de l'Union Européenne présentée à travers la fameuse déclaration : « l'Union Européenne doit être l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique dans le monde capable de soutenir une croissance économique durable avec de meilleurs emplois et une plus grande cohésion sociale » (European Council 2000). La stratégie de Lisbonne fournit un mandat et un agenda pour étendre davantage les responsabilités politiques de l'Europe à l'intérieur des territoires nationaux-comme dans l'éducation-et en dernière extrémité au reste du monde. La stratégie de Lisbonne confirmait l'appréhension néolibérale de la contribution de l'enseignement supérieur au bien-être socio-économique de la région européenne, en construisant et en sécurisant le capital humain. En Janvier 2000, sur proposition de la Commission Européenne, une décision fut prise pour établir un Espace Européen de la Recherche et de l'Innovation (EERI), avec l'objectif principal et explicite de soutenir l'économie de la connaissance à l'échelle européenne dans le cadre d'une « Europe de la connaissance ». L'agenda de Lisbonne de 2000 pour l'enseignement supérieur était parallèle au processus de Bologne, un projet distinct et ambitieux conduit par les gouvernements nationaux, et d'autres, porteurs d'intérêt pour créer une architecture commune et un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Le processus de Bologne prenait ses racines dans une articulation stratégique entre des agendas domestiques et régionaux. Après la rencontre de Paris en 1998 qui célébrait le 800e anniversaire de la Sorbonne, le ministre français de l'éducation, Claude Allègre, stabilisait l'accord entre les ministres allemand, italien, et britannique afin d'engager les pays dans une nouvelle architecture pour l'enseignement supérieur (Ravinet 2008). Cette architecture devait se construire sur la base de la Convention pour la reconnaissance des qualifications dans l'enseignement supérieur dans le cadre d'une région européenne (Convention de Lisbonne, laquelle avait été signée en 1997). Allègre défendait l'idée que pour développer une économie de la connaissance, l'Europe avait besoin à la fois de concurrencer le système américain et de limiter le

flux des diplômés américains en direction des Etats-Unis. L'année suivante, la Déclaration de Bologne (1999) mobilisait 29 pays signataires autour de 6 « lignes directrices » afin d'établir un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) qui devait être mis en œuvre en 2010. Au sein de cet « espace », la mobilité des étudiants et des chercheurs devait être renforcée par un alignement sur des systèmes nationaux d'assurance qualité, des niveaux d'études compatibles, l'adoption d'un système de transfert de crédits, et une façon commune de décrire les qualifications apparaissant en complément du diplôme individuel. Pris ensemble, ces mécanismes régulateurs auraient permis de faire du processus de Bologne un moyen d'accroissement de l'attractivité de l'Europe comme marché mondial de l'éducation (Zgaga 2006, 10) (voir Figure 1).

Le Processus de Bologne représente un accord international volontaire, situé en dehors du cadre de gouvernance de l'Union Européenne, bien qu'il est largement commandé par des intérêts de l'union et qu'il promeut beaucoup d'initiatives (comme le système de crédit ECTS) pilotées à l'origine par la Commission Européenne (Keeling 2006). « *Convaincus que l'établissement de l'espace européen d'enseignement supérieur nécessitait une adaptation, une supervision et un soutient constants au regard de l'évolution permanente des besoins* » (Bologna Declaration 1999), les ministres décidèrent de se rencontrer régulièrement pour évaluer les progrès, en transformant l'engagement de Bologne en un processus politique continu. Le groupe de suivi de la Conférence de Bologne a eu la responsabilité de faire avancer cet agenda politique. Néanmoins, comme nous avons le voir bientôt, la création récente en 2009 du Forum des politiques de Bologne (Bologna Policy Forum) offre la possibilité d'un site stratégique pour les développements d'une politique mondiale et continue. Le nombre de membres du Processus de Bologne et de l'espace européen de l'enseignement supérieur qui lui est associé a augmenté depuis pour inclure, en 2099, 46 pays comprenant autour de 5600 institutions publiques et privées avec plus de 16 millions d'étudiants. L'espace européen de l'enseignement supérieur comprend la Russie et le Sud Est de l'Europe. Ainsi, il s'étend bien au-delà de l'Union Européenne comme entité constitutionnelle.

Schéma 1. Projets et processus dans la construction d'une Europe de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur



Néanmoins, déterminer la base de l'appartenance au processus de Bologne, a constitué un important enjeu géostratégique. Comme le fait remarquer Hartmann la première forme d'appartenance relevait largement des signataires de la Convention de Lisbonne (1997). Pour des raisons historiques, elle comprenait les Etats-Unis, le Canada et l'Australie via la définition de l'Europe par l'Unesco (les Etats-Unis et le Canada ont signé en 1975, l'Australie en 1986) (Hartmann, 2008, 13). Cela signifie que ces pays, et plus encore les Etats-Unis, ont eu leur mot à dire dans l'élaboration du processus initial de Bologne. Ayons à l'esprit que l'appartenance institutionnelle devait être plus large que l'Europe et les pays en voie d'intégration (c'est pourquoi elle nécessitait d'inclure la Russie mais non son concurrent-les Etats-Unis) et pour cela des manœuvres politiques très habiles étaient exigées. La convention de Lisbonne, comme fondement de l'appartenance formelle dans le processus de Bologne, fut « jetée par-dessus bord » en 2003 au profit de la convention culturelle et européenne du Conseil de l'Europe, excluant alors les Etats-Unis, le Canada et l'Australie. Hartmann (2008, 214) explique que ce fut l'une des séries de déplacements opérés par l'Europe pour définir le rôle impérial des Etats-Unis dans la mise en œuvre de standards, ce qui les rendait en même temps à la fois rival et modèle.

L' « Extra-régional » : ressouder le modèle mondial d'enseignement supérieur et l'Europe

Ainsi, même si, entre 2003 et aujourd'hui, dans ces avancées successives, l'enseignement supérieur a été orienté vers le management d'un projet territorial et de sa politique dans une région en expansion, les appareils politiques et variés de l'Europe, en particulier la Commission Européenne, ont commencé à poursuivre une stratégie de « mondialisation extra-régionale » plus explicite. Cette stratégie a eu des effets directs et indirects. Les effets directs sont les résultats, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'Europe, de stratégies explicites pour réaliser un espace et un marché concurrentiel de l'enseignement supérieur européen, comme le programme Erasmus Mundus, la politique de voisinage, les négociations du GATT, la mobilisation des anciens liens coloniaux pour l'aligner avec les intérêts du marché européen, et ainsi de suite. Les effets indirects furent les conséquences des réactions à cette stratégie sur les économies domestiques dans l'économie mondiale, où l'architecture de Bologne

était diversement considérée : comme menace potentielle (aux Etats-Unis, en Australie), comme modèle de restructuration domestique (au Brésil, en Chine), ou base de nouveaux projets régionaux dans le monde (Afrique, Amérique Latine). Le texte préalable à ce changement de stratégie peut être situé autour de 2003, de même que la prise de conscience progressive au sein de la Commission Européenne d'une croissance déclinante dans le secteur des services en Europe. Cette prise de conscience est intégrée dans un constat opéré par Viviane Reding, alors responsable de l'éducation et de la culture à la Commission Européenne, où elle insistait sur les fondements nécessaires pour « faire de l'Union Européenne une figure prééminente de marché mondial de l'éducation ». Reding défendait l'idée que « les gouvernements nationaux seuls ne peuvent pas faire face aux défis de la mondialisation, des nouvelles technologies et du marché unique » (2). Pour la Commission Européenne, cela signifiait : mobiliser le secteur privé au travers de ses différentes activités, promouvoir le leadership à l'échelle européenne et continuer à faire avancer la libération des services éducatifs au sein de l'Organisation Mondiale du Commerce et du GATT) (Robertson 2008b).

Une série d'initiatives pour l'enseignement supérieur était maintenant lancée par la Commission, toutes caractérisées par un fort accent sur la compétitivité mondiale. Elles gagnèrent en force, en caractère et en légitimité à la suite de la révision de moyen terme de la stratégie de Lisbonne présidée par Wim Kok (European Commission, 2005a). Kok (2004) expliquait que la stratégie de Lisbonne 2010 avait échoué à fournir une performance économique satisfaisante, et que l'Europe était loin de réaliser les améliorations socio-économiques promises par la stratégie de Lisbonne. Il annonçait ensuite que l'Europe allait se retrouver rapidement derrière les Etats-Unis et l'Asie. Au spectre de la Chine et de l'Inde, à la fois considérées comme une menace et une opportunité (Kok 2004, 12), venait s'ajouter une nouvelle dimension critique dans les défis externes que devait affronter l'Europe. Pour que l'Europe soit compétitive, expliquait Kok, elle avait besoin de « *développer son propre domaine de spécialités, d'excellence et d'avantages comparatifs qui devait inéluctablement reposer sur un engagement dans l'économie de la connaissance dans son sens le plus large* » (Kok 2004, 12).

Les conclusions de la présidence du conseil européen reconnurent ensuite les résultats mitigés de Lisbonne, et appelèrent à des actions

urgentes, en acceptant le principe d'une nouvelle stratégie de Lisbonne proposée par la Commission (European Council 2005, 3), qui redirigeait l'attention presque entièrement vers « l'emploi et la croissance ». La révision à moyen terme de Lisbonne permit à la Commission Européenne de jouer sur le discours de crise pour lancer un ensemble de nouvelles initiatives qui appelaient à une réforme du secteur de l'enseignement supérieur (EC 2005b), et qui se focalisaient sur l'investissement, l'innovation, et l'emploi (EC 2005a, 4; Collignon 2006).

Cette « nouvelle » stratégie de Lisbonne en promouvant « moins du même » (Collignon 2006) adoptait fermement une vision néolibérale sur la manière dont l'économie de la connaissance européenne pouvait être dynamisée, alors que l'enseignement supérieur était considéré comme appelé à jouer un rôle critique dans ce processus. La Commission Européenne (2005a) envisageait le rôle des universités dans la production d'une économie de la connaissance européenne comme dérivée et dépendante de sa relation à l'industrie (ce qui explique la préoccupation soutenue de « transfert de connaissances »). Les opérations des universités, les structures de gouvernance et d'incitations, et pas seulement les résultats de la recherche et de l'éducation, devenaient maintenant un sujet de préoccupation politique à l'échelle européenne. Une semaine après la rencontre du conseil européen en mars 2005, le président de la Commission, Jose Manuel Barroso, délivrait un vibrant discours pour le secteur de l'enseignement supérieur à la convention de l'Association Européenne Universitaire à Glasgow, intitulée *Des Universités fortes pour l'Europe* (Barroso 2005). Là, il défendait l'idée que l'état (la situation) de l'éducation en Europe, comparée à d'autres régions du monde était loin d'être « misérable » (25). Dans un nouveau départ, la Commission commençait à donner des recommandations directes sur la façon dont les structures de gouvernance des universités, leur financement et le management de la recherche (incluant les mesures de performance et les incitations) devaient être « modernisées » pour permettre à l'Europe d'être compétitive dans la concurrence mondiale des cerveaux et des marchés (European Commission 2005b, 2006).

Cette inclusion de soi-disant "pays tiers" dans les accords de coopération pour empêcher leur fuite vers le système éducatif américain devint aussi un important sujet du « dialogue sectoriel » avec un certain nombre de pays asiatiques, y compris la Chine. Le

programme d'échange mondial « Erasmus Mundus », lancé en 2003 avec un budget de 230 millions d'euros pour les quatre premières années, comprenait un financement supplémentaire pour accroître la participation des étudiants étrangers provenant des pays asiatiques comme l'Inde ou la Chine (les soi-disant « vitrines asiatiques »). Erasmus Mundus visait aussi à encourager les étudiants talentueux à étudier en Europe et à y rester pour poursuivre leurs études afin de contribuer à une économie européenne compétitive. En 2008, Erasmus Mundus soutenait plus de 100 cours de masters. La stratégie mondiale de l'Union Européenne pour les talents cherchait aussi à attirer les chercheurs européens de pointe pour les ramener en Europe en redéfinissant les instruments du programme et de la politique « Marie Curie ». Dans le cadre européen FP7 de financement de la recherche (2007-2013), la dimension européenne fut renforcée, avec des fonds ciblés pour le « retour et la réintégration des chercheurs de pointe qui avaient travaillé à l'étranger ». De plus, les étudiants ayant étudié en Europe pendant 4 des 5 années précédentes devenaient éligibles pour demander le financement de bourses Marie-Curie afin de continuer leur recherche dans les universités européennes. La commission, malgré les résistances initiales, développa aussi une proposition pour la création d'un « Institut Européen de Technologie » qui devait « agir comme un pôle d'attraction pour les plus grands cerveaux et les entreprises du monde entier » (European Commission 2005a). Une version a minima du projet original, en raison des profondes résistances nationales qu'il avait suscitées, fut lancé en 2008 (Jones 2008). Ainsi, l'enseignement supérieur fut profondément intégré dans le projet de l'Union Européenne pour améliorer sa position économique et son influence dans le monde.

Le remarquable déroulement du processus de Bologne quoique inégal dans son intégration, et ses instruments variés incluant le programme Tuning (2003-) traduisait les disciplines d'études existantes en compétences. Il établissait aussi le Registre Européen des Qualifications (2008-), pour rassurer les opérateurs d'assurance-qualité de l'enseignement supérieur. Co-constitutif de l'émergence de nouveaux objets et sujets de gouvernance, ces instruments ont généré une discussion mondiale considérable dans les économies clés au sujet des implications du projet européen sur leurs propres intérêts domestiques et leurs stratégies à long-terme. Cette discussion a des chances d'être prochainement nourrie par le récent projet de la Commission Européenne de développement d'un système de

classement qui serait mis en œuvre(élaboré) à l'échelle mondiale (Robertson 2009). L'intention ici est de mettre à l'épreuve les systèmes de classement de Shanghai Jiao Tong et du Times Higher au regard des intérêts européens, alors qu'il est largement justifié (spécialement par les Etats Membres du continent, et particulièrement la France) que de tels systèmes de classement conforte et consolide les intérêts américains plutôt que ceux de l'Europe.

En somme, il est clair que les techniques de gouvernance régionale prennent de l'ampleur non seulement en termes de régulation interne, mais qu'ils ont été considérés de manière croissante comme possédant la capacité de remettre en cause le fondement du leadership normatif dans le secteur des services d'éducation. Cela a donné une dynamique considérable par les effets directs et indirects du projet européen d'enseignement supérieur sur les autres économies domestiques et les ambitions régionales naissantes à l'échelon local et au-delà. Dans un communiqué en 2006, la Commission expliquait « que les ministres voyaient l'espace européen de l'enseignement supérieur comme un partenaire des systèmes d'enseignement supérieur présents dans les autres régions du monde et faisait remarquer que « le rôle et la visibilité de l'enseignement supérieur dans les relations extérieures à l'Union Européenne s'accroissait notamment dans les pays voisins où les programmes comme Tempus avaient été chargés d'un mandat explicite à la suite de la conférence de Bologne (une politique de voisinage européen), mais également dans les nations industrialisées (membres de l'OCDE et du G8) et les pays en voie de développement (Albanie, Asia Link, etc) (EC 2006, 7). Le BFUG (*Bologna Follow-up Group)* reçut aussi le mandat d'élaborer et de fonder l'accord sur une stratégie à la dimension externe de façon à renforcer l'attractivité de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (BFUG Work Programme 2005–2007; Zgaga 2006). Cette stratégie, être *avec les autres régions* plutôt qu'avec des pays (BFUG 2005, c'est moi qui souligne), fut établie lors de la rencontre des ministres en 2007 à Londres. Cela veut dire que les régions en (développement sont d'un intérêt prioritaire pour l'Europe. Le travail ensuite consistait à créer les conditions d'une mobilité internationale (Modalité 4 de l'accord du GATT), des structures de reconnaissance, de coopération et d'attractivité. Néanmoins, beaucoup de chercheurs européens que l'Union Européenne souhaitait rapatrier étaient installés aux Etats-Unis, bien établis comme première destination internationale pour les scientifiques et les étudiants étrangers. Les Etats-Unis sont aussi la

résidence des universités leader au plan mondial, dominant les classements internationaux depuis les années 1950 (Graham and Diamond 1997; THES 2006; Jiao Tong 2006). Selon la plupart des commentateurs, un « gradient de performance » continue de séparer les universités de recherche américaines du reste du monde (Herbst 2004). Quoiqu'il en soit, les analyses aux Etats-Unis révèlent que les autres pays rattrapent leur retard sur de nombreux fronts (OECD 2006; THES 2006; Spellings Commission 2006), et qu'il « existe des indicateurs alarmants de stagnation et de déclin réel » (Douglass 2006) dans le secteur de l'enseignement supérieur américain. Aux Etats-Unis, il y a maintenant un intérêt croissant pour les développements en Europe. S'est exprimée une admiration pour la rapidité des changements européens et la force de la volonté politique qui l'entourait (Jaschik 2006; Adelman 2008).Cela implique une perte d'avantage compétitif pour les Etats-Unis s'ils n'offrent pas un modèle d'enseignement supérieur attractif à l'échelle mondiale. Comme Adelman le faisait remarquer dans un important rapport pour l'Institute of HIgher Education Policy :

> *« Ce qui a transpiré depuis 1999 ne peut pas être seulement reconnu avec légèreté aux Etats-Unis. Bien que le travail soit en cours, les éléments du processus de Bologne ont été imités en Amérique Latine, en Afrique du Nord, et en Australie. Les caractéristiques centrales du processus de Bologne possèdent une dynamique suffisante pour devenir le modèle d'enseignement supérieur dominant et mondial dans les deux prochaines décennies. Nous avons plutôt intérêt à être vigilant. (Adelman 2008, v)*

L'un des effets des réformes de Bologne sur les Etats-Unis fut alimenté par un débat sur la "crise" de l'enseignement supérieur américain, et spécialement le besoin de revoir le marketing, les procédures de visa et d'admissions pour empêcher le déclin du nombre des étudiants internationaux après les attentats du 11 septembre (Robertson and Keeling 2008; Adelman 2008). Cela a suscité d'importants changements de l'enseignement supérieur américain. S'en suivit un effort politique de haut niveau et concerté pour sécuriser la position américaine comme destination première. En 2009, le rapport annuel sur l'opération Portes Ouvertes de l'Institut International de l'Education révélait une augmentation de 8%- la plus grosse augmentation en pourcentages dans les recrutements internationaux depuis 1980. En 2009, des expérimentations plus

radicales étaient mises en œuvre dans trois Etats américains (Utah, Indiana et Minnesota) en s'appuyant sur les instruments clés du processus de Bologne - le programme Tuning. Le projet est en cours de développement par la Fondation Lumina, des conseillers en éducation proches du président Obama. Le déploiement de Tuning aux Etats-Unis a pour objectif de favoriser une compréhension partagée parmi les porteurs d'intérêt en éducation sur les connaissances disciplinaires et les compétences transférables que les étudiants doivent démontrer pour achever un programme d'études. Tuning a été aussi promu et repris par 18 pays d'Amérique Latine et des Caraïbes (connu sous le nom de Tuning Latino-Américain) impliquant 181 universités et 12 domaines disciplinaires.

La réponse américaine à l'Europe peut être mise en perspective avec celle de l'Australie, qui considère le fait d'être dominant sur le marché comme le fruit d'un jeu de hasard. En avril 2006, Julie Bishop, alors ministre de l'éducation, des sciences et de la formation en Australie, présentait un document intitulé *Le processus de Bologne et l'Australie. Les prochaines étapes*. Cette réponse officielle postulait que l'Australie devait s'assurer d'une compatibilité avec le processus de Bologne ou prendre le risque d'être un « outsider » (Bishop 2006). Considéré de cette façon, les développements de l'espace européen de l'enseignement supérieur représentent une menace majeure pour un certain nombre de raisons. Il y a un flux croissant d'étudiants venant de l'Europe, et être compatible avec Bologne favorise et accroît ces mouvements, dans la mesure où les étudiants pourraient quitter une université australienne avec une qualification jugée acceptable sur le marché du travail européen. Deuxièmement, le gouvernement australien est bien conscient que la Commission Européenne a utilisé un certain nombre d'instruments pour créer des liens et des partenariats avec les régions d'Amérique Latine et d'Asie (Robertson 2008a) afin de faire avancer les intérêts économiques de l'Union Européenne. Si l'Europe devenait une destination enviée par les étudiants asiatiques en raison de sa structure de droits d'inscription très compétitive, du statut des universités et de la tendance croissante à enseigner en Anglais dès la licence, alors elle pourrait aussi menacer la domination de l'Australie sur le marché. En avril 2007, l'Australie a signé une déclaration commune avec l'Europe pour devenir compatible avec les critères de Bologne et renforcer sa coopération pour prendre en compte les questions d'assurance-qualité, de benchmarking et d'indicateurs, de cadres des qualifications (Figel and

Bishop 2007). Ces programmes sont considérés par le gouvernement fédéral australien comme essentiels au développement d'une « nouvelle conscience mondiale» parmi les travailleurs et les citoyens. En lien avec la région Asie- la région d'intérêt stratégique pour l'Australie- la Commission Européenne a utilisé le programme « Fenêtres Asiatiques » d'Erasmus Mundus pour recruter des étudiants indiens et chinois afin qu'ils optent pour les masters des universités européennes. Le processus de Bologne a été aussi le principal sujet de conversation d'un nombre important de rencontres Asie-Europe depuis 2005. En plus de cela, certains pays asiatiques ont surveillé étroitement le processus de Bologne, car la Chine bénéficiait d'un statut d'observateur en 2007, pendant la réunion des ministres de l'Union Européenne préparant Bologne, et qu'elle fait partie maintenant de son Forum Politique.

Le processus de Bologne et la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur ont clairement inspiré la plupart des modes stratégiques de penser les régions tout en valorisant la création et l'institutionnalisation du rôle de l'éducation dans les relations régionales. Alors que l'éducation a été sur l'agenda de forums comme l'APEC (Dale and Robertson 2002), Bologne offre un type d'imaginaire différent, en créant une architecture régionale de l'enseignement supérieur qui donne la possibilité d'un marché unique des services universitaires et le potentiel pour améliorer l'employabilité future. Ces développements laissent penser que les économies domestiques, comme l'Australie et les Etats-Unis, sont impliqués dans un jeu complexe de positionnements stratégiques de façon à gérer la menace (et les opportunités) créés par la croissance rapide de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et le processus de Bologne. L'entrée de l'Union Européenne dans cette sphère a clairement « fait basculer » l'équilibre des forces dans une direction très différente. Il n'est donc pas possible d'ignorer ces pressions- étant donné les multiples voies dans lesquelles l'Union Européenne s'est engagée par des projets interrégionaux à la fois dans les régions asiatiques et latino-américaines (Robertson 2006), et face à l'ombre grandissante de la Chine. Au même moment, des économies, comme le Brésil, utilisent l'architecture de Bologne comme un modèle de rationalisation de l'accès afin de générer de nouvelles efficiences du système. Ces développements offrent clairement aux diplômés brésiliens une articulation efficace avec les études supérieures européennes et les

marchés du travail du futur, en fournissant une alternative viable au choix des Etats-Unis comme destination pour étudier et travailler.

Comme je l'ai fait remarquer plus haut, l'Europe a joué de manière croissante un rôle actif dans la création de plateformes et d'opportunités lui permettant de faire avancer ses propres intérêts à l'échelle mondiale, particulièrement dans la définition de standards internationaux. Lors de la conférence ministérielle de Bologne organisée à Louvain-la-Neuve en mars 2009, un Forum Politique de Bologne fut organisé qui impliquait les ministres de l'éducation des 46 pays membres et des collègues de différentes parties du monde : Australie, Brésil, Canada, République Populaire de Chine, Egypte, Ethiopie, Israël, Japon, Kazakhstan, Kirghizistan, Mexique, Maroc, Nouvelle-Zélande, Tunisie et Etats-Unis, et aussi l'Association Internationale des Universités. Présentée comme une occasion d'engager un « dialogue mondial », les questions abordées par le Forum incluait : la reconnaissance des qualifications, l'échange d'enseignants, de chercheurs et d'étudiants, et l'assurance-qualité.

« Le régionalisme de l'Etat régulateur »

Dans cette section finale, je vais revenir à l'idée d'un régionalisme régulateur comme manière de penser la complexité des régions et la façon dont elles sont constituées- et dans ce cas précis l'Europe. J'ai défendu l'idée que le développement de l'Europe comme région devait être considéré comme un projet politique dont les antécédents peuvent être trouvés dans les crises de production, y compris les crises des économies domestiques. Et, nous pouvons voir à partir du développement d'une stratégie pour l'économie de la connaissance en Europe dans l'enseignement supérieur, que c'est évidemment le cas. En suivant Jayasuriya, j'ai montré qu'il était crucial que nous percevions l'Europe, non comme un champ d'action construit selon une seule échelle, mais comme une relation dialectique entre de multiples échelles d'activité, constitutives chacune leur tour de l'Europe, d'un secteur européen de l'enseignement supérieur, et de citoyens européens comme objets et sujets de gouvernance. Néanmoins, j'estime aussi que le contenu socio-économique du projet politique au cœur du régionalisme régulateur de l'Europe s'est transformé dans le temps, comme résultat d'une lutte entre des forces sociales promouvant des projets politiques à de multiples échelles autour d'une re/direction de l'économie européenne. Depuis 2003, une

nouvelle phase a commencé à se matérialiser, dirigée par une rhétorique explicite de la « mondialisation » et d'une série de projets. Cela inclut la médiation entre des réseaux régionaux, des composants essentiels de l'architecture de l'enseignement supérieur. Au même moment, la dynamique et l'impact qui résultaient du succès visible du projet d'enseignement supérieur européen créait une série de conditions au niveau mondial qui faisaient que ce projet était impossible à ignorer par les acteurs clés. J'ai nommé cette dimension « l'extra-régional ». Cette « source », pour utiliser l'expression de Jayasuriya, par combinaison avec les économies domestiques comprises sur le territoire européen, a été la stratégie et le fruit d'un travail dynamique et dialectique, direct et indirect.

Au final, demeure une importante question: pourquoi ensemble le BFUG et la Commission Européenne, avec les auteurs acteurs clés au niveau européen comme l'EUA, lesquels sont tous engagés dans le développement de l'Europe comme un projet politique, ont cherché à donner priorité aux régions plutôt qu'aux pays comme moyen de promouvoir ce que Zgaga appelle l'« écho » mondial de Bologne (2006, 16) ?

A ce niveau, nous pouvons lire cette centration sur les autres régions comme un mouvement politique, capable d'invoquer un type particulier de légitimité provenant du fait d'être un signataire de la Convention de Lisbonne (1997). Selon les termes de la convention, l'approche d'autres régions du monde devait contribuer à renforcer la capacité de l'Europe à « promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance » (Zgaga 2006, 19). Néanmoins, nous pouvons aussi lire cette priorité donnée aux partenariats régionaux comme une stratégie, la conséquence de conflits, « par-dessus l'accroissement des géométries variables en matière de gouvernance dans et au-delà des frontières de l'Union Européenne » (Jessop 2005, 225). Les partenariats régionaux ont tiré leur potentiel des vieux liens coloniaux, de leurs diasporas élitaires et des réseaux intellectuels (par exemple l'Afrique francophone, l'Afrique lusophone, l'Amérique Latine). Ils sont aussi des mécanismes utiles pour activer et constituer de nouvelles formes de ré/organisation régionale qui aspirent progressivement à l'existence, des cadres normatifs européens (les instruments de restructuration de l'enseignement supérieur européen) et un pouvoir normatif, plutôt que son alternative : la capacité américaine à fabriquer de la norme (Hartmann 2008).

Néanmoins, je voudrais aussi souligner que négocier à travers les régions signifie aussi être capable de passer par-dessus les échelles (Jessop 2005, 226), escalader les positions existantes, comme celles de l'Etat-Nation et sa revendication Westphalienne du territoire et de la souveraineté, en cherchant en lieu et place à faire avancer et institutionnaliser ses intérêts au travers de nouvelles alliances. Comme cet article l'a montré, la redistribution scalaire du travail de l'Etat et de l'éducation est un aspect important de la restructuration économique et politique (Collinge 1999). Considéré de cette façon, les inter-régionalismes offrent une plate-forme et une possibilité pour une région naissante- dans ce cas précis l'Europe- pour agir comme un Etat, faisant avancer la revendication d'une domination dans l'arène interrégionale qui elle-même opère stratégiquement sur un terrain sélectif, étant donné les caractéristiques, les capacités et les activités des organisations situées à cette échelle régionale.

Ailleurs, Jayasuriya (2008, 21) y a fait référence comme « la transformation de l'espace territorial dans lequel l'Etat opère » et il a établi qu'en reprenant les idées de Poulantzas (1978, 104) selon lesquelles l'Etat a tendance à monopoliser les procédures d'organisation de l'espace, « la gouvernance régionale a besoin d'être conceptualisée comme un processus politique qui trace les courbes d'un espace régional dans l'Etat ». Cette affirmation semble être fondée lorsqu'on observe le projet politique européen tel qu'il a été présenté ci-dessus. Cet espace étatique multi-scalaire, comme représentant légitime et autorisé de ses composantes respectives (c'est-à-dire des Etats-Membres, quelque soit leur mode opératoire), exerce une « souveraineté contingente » (Elden 2006), au travers d'un leadership avant-gardiste et dénationalisé dans une « communauté du rendre compte » nouvellement constituée (Jayasuriya 2009). Nous pouvons donc admettre que la phase actuelle de régionalisme régulateur dans l'enseignement supérieur, constitue un moment distinct, discontinu, mais non déconnecté dans la formation d'un état européen qui semble bien représenté à travers la notion de « régionalisme d'Etat régulateur ».

Références bibliographiques

ADELMAN, C. (2008). The Bologna Club: What US higher education can learn from a decade of European reconstruction. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.

BAROSSO, J.-M. (2005). Strong universities for Europe. Speech given to the European Universities Association Convention, April 2, in Glasgow.

BFUG. (2005). From Berlin to Bergen. General report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, May 19–20, In Bergen; May 3, in Oslo.

BIELER, A., & MORTON, A. (2001). Social forces in the making of the new Europe. Basingstoke: Palgrave.

BISHOP, J. (2006a). The Bologna Process and Australia: Next steps. Canberra: Australian Federal Department of Education, Skills and Training.

BISHOP, J. (2006b). Speech: Bologna Process. Presented at Australian national seminar, September 7, in University House, Acton, Australia.

Bologna declaration. (1999). The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on 19 June 1999.

CHOREV, N. (2007). A fluid divide: Domestic and international factors in US trade policy formation. Review of International Political Economy 14, no. 4: 653–89.

COLLIGNON, S. (2006). The Lisbon Strategy, macroeconomic stability and the dilemma of governance with governments. Boston, MA and London: Harvard University and London School of Economics.

COLLINGE, C. (1999). Self-organisation of society by scale. Environment and Planning D: Society and Space 17, no. 5: 557–74.

CORBETT, A. (2005). Universities and the Europe of knowledge – ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Union higher education policy, 1955–2005. London: Palgrave Macmillan.

COX, R. (1996). Approaches to world order. Cambridge: Cambridge University Press.

DALE, R., & ROBERTSON, S. (2002). Regional organisations as subjects of globalization. Comparative Education Review 46, no. 1: 10–36.

DOUGLASS, J. (2006). The waning of America's higher education advantage: International competitors are no longer number two and have big plans in the global economy. Research and Occasional Paper Series (9). University of California, Berkeley: Center for Studies in Higher Education.

ELDEN, S. (2006). Contingent sovereignty, territorial integrity and the sanctity of borders. SAIS Review XXVI, no. 1: 11–24.

European Commission. (2003). The role of the universities in the Europe of knowledge.COM(2003) 58 final, 5 February.

European Commission. (2005a). Communication to the Spring European Council. Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy. COM (2005) 24.

European Commission. (2005b). Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. COM(2005) 152 final, 20 April.

European Commission. (2006). Delivering on the modernisation agenda for universities:Education, research and innovation. COM(2006) 208 final, 10 May.

European Council. 2000. Conclusions of the European Lisbon Council, 23–24 March, SN100/00. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

European Council. (2002). Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education in Europe. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework_c11086_en.htm (accessed January 31, 2010).

FELKER, G. (2003). Southeast Asia industrialization and the changing global production system. Third World Quarterly 24, no. 2: 255–82.

FIGEL, J., & BISHOP, J. (2007). Joint declaration between the European Union and Australia. European Commission and the Government of Australia wish to reinforce co-operation in the fields of education and training. Brussels: European Commission.

GRAHAM, H.D., & DIAMOND, N. (1997). The rise of American research universities: Elites and challengers in the postwar era. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

HARTMANN, E. (2008). Bologna goes global: A new imperialism in the making. Globalisation, Societies and Education 6, no. 3: 207–20.

HERBST, M. (2004). The production-morphology nexus of research universities: The Atlantic split. Higher Education Policy 17, no. 1: 5–21.

HINGEL, A.J. (2001). Education policies and European governance: Contribution to the inter-service groups on European governance. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture (Unit A1: Development of Educational Policies). Also published in the European Journal for Education Law and Policy 5: 7–16.

HUISMAN, J., & WENDE, M. v-d. (2004). The EU and Bologna: Are supra- and international initiatives threatening domestic agendas? European Journal of Education 39, no. 3: 349–57.

International Institute of Education. 2009. Open doors. Washington, DC: IIE.

JASCHIK, S. (2006). Making sense of 'Bologna Degrees'. Inside higher education. http://inside-highered.com/news/2006/11/06/bologna.

JAYASURIYA, K. (2003). Introduction: Governing the Asia-Pacific-beyond the 'new regionalism'. Third World Quarterly 24, no. 2: 199–215.

JAYASURIYA, K. (2008). Regionalising the state: Political topography of regulatory regionalism. Contemporary Politics 14, no. 1: 21–35.

JAYASURIYA, K. (2009). Learning by the market: Regulatory regionalism, Bologna and account-ability communities. Paper presented at the ISA Conference, February 15–19, in New York.

JESSOP, B. (2004). Critical semiotic analysis and cultural political economy. Critical Discourse Analysis 1, no. 2: 159–74.

JESSOP, B. (2005). The political economy of scale and European governance. Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie 96, no. 2: 225–30.

JONES, P. (2008). The European Institute of Technology and the Europe of knowledge: A research agenda. Globalisation, Societies and Education 6, no. 3: 291–308.

KEELING, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon research agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. European Journal of Education 41, no. 2: 203–23.

KOK, W. (2004). Facing the challenge ahead: The Lisbon strategy for growth and employment, report from the High Level Group. Brussels: European Commission.

OECD. (2006). Education at a glance 2006. OECD Briefing Note for the United States. Paris: OECD.

PHILLIPS, N. (2003). Regionalist governance in the new political economy of development, relaunching Mercosur. Third World Quarterly 22, no. 4: 565–83.

POULANTZAS, N. (1978). State, power, socialism. London: Verso.

RAVINET, P. (2008). From voluntary participation to monitored coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. European Journal of Education 43, no. 3: 353–67.

REDING, V. (2003). We need to implement wholeheartedly the Bologna Process. Speech to the Berlin Conference on Higher Education, September 18, in Berlin, Germany.

ROBERTSON, S. (2006). The politics of constructing (a competitive) Europe(an) through internationalising higher education: Strategy, structures, subjects. Perspectives in Education 24, no. 4: 29–44.

ROBERTSON, S. (2008a). Embracing the global: Crisis and the creation of a new semiotic order to secure Europe's knowledge-based economy. In N. Fairclough, R. Wodak, & B. Jessop (Eds), *Education and the knowledge-based economy in Europe*, (pp.89–108). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publications.

ROBERTSON, S. (2008b). 'Europe/Asia' regionalism, higher education and the production of world order. Policy Futures in Education 6, no. 6: 718–29.

ROBERTSON, S. (2009). 'Ranklings': European Higher education, league tables and world re-orderings. Paper presented to the ESRC Seminar Series, 'Changing cultures of competitivism', January 23, University of Bristol, in Bristol.

ROBERTSON, S., & KEELING, R. (2008). Stirring the lions: Strategy and tactics in global higher education. Globalisation, Societies and Education 6, no. 3: 221–40.

SASSEN, S. (2006). Territory, authority, rights: From medieval to global assemblages. Princeton, NJ: Princeton University Press.

SPELLINGS COMMISSION. (2006). A test of leadership: Charting the future of US higher education,(September). http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf (accessed January 31, 2010).

TEICHLER, U., & KEHM, B. (1995). Towards a new understanding of the relationships between higher education and employment. European Journal of Education 30, no. 2: 115–32.

THES. (2006). The Times Higher Education Supplement world university rankings. October 6.World Trade Organization. 2007. International trade statistics, 2006. Geneva: WTO.

ZGAGA, P. (2006). Looking out: The Bologna Process in a global setting – on the external dimension of the Bologna Process. Oslo: Norwegian Ministry of Education Research.