Éducation comparée / nouvelle série, n°8, pp 97-125

Les limites de la gouvernance délibérative? Processus de Bologne et tentatives d'émulation aux Etats-Unis[17]

Cécile Hoareau

RÉSUMÉ

Le Processus de Bologne a mené à des réformes étendues en Europe dans le domaine de l'enseignement supérieur, et attire une certaine curiosité dans plusieurs pays, dont les Etats-Unis. Cet article utilise le concept de gouvernance délibérative afin d'expliquer la capacité réformatrice du Processus de Bologne. L'article se concentre en particulier sur la genèse du Processus, qui mena à la déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998. Cette genèse est comparée à la tentative d'émulation menée aux Etats-Unis, par l'intermédiaire de l'initiative TuningUSA ; une comparaison qui permet d'examiner la reproductibilité du processus de Bologne, les raisons de cette émulation ainsi que ses limites. Cette comparaison souligne le rôle clef du cadre de mise en œuvre de ces exercices en gouvernance délibérative, particulièrement en ce qui concerne les relations entre universités et Etat, et mène à une conclusion critique en ce qui concerne la différence entre discours et action politique au niveau de ces relations entre universités et Etat en Europe.

MOTS CLÉS

Enseignement supérieur, réformes, Europe, Etats-Unis, gouvernance, délibération

ABSTRACT

The Bologna process has led to extensive reforms in higher education in Europe, and has attracted the curiosity of several countries, including the United States of America. This article uses the concept of deliberative governance to explain the capacity the Bologna process had to lead to reforms. This article concentrates in particular on the beginning of the process, which led to the declaration of the Sorbonne on the 25th of May 1998. This beginning is compared to the attempt to emulate part of the process in the US, through

[17] Cet article a bénéficié des commentaires des participants du séminaire au Center for Higher Education and Equity Research de l 'Université de Sussex le 6 février 2012. La rédaction de cet article a été possible grâce au soutien de la Commission Fulbright ainsi que du fond de recherche de l'Université de Londres.

an initiative known as TuningUSA. Such comparison leads to examine the potential to reproduce the Bologna process, the reasons for this emulation as well as its limits. This comparison underlines the key role of the framework on these exercises of deliberative governance, in particular regarding the relationships between Government and universities, and leads to a critical conclusion regarding the difference between discourse and political action regarding the relationships between Governments and universities in Europe.

KEYWORDS

Higher education, reforms, Europe, United States of America, governance, deliberation.

Introduction

Le Processus de Bologne, commencé par une initiative du gouvernement français en mai 1998 afin de réformer les systèmes d'enseignement supérieur européen, fait l'objet d'une littérature de plus en plus extensive tant au niveau de son institutionnalisation (Ravinet, 2005) ainsi que de sa mise en œuvre dans les pays membres (voir par exemple Witte, 2006), des discours accompagnant son européanisation (Fejes, 2005 ; Nokkala, 2005). La définition d'européanisation s'appuie sur celle de Claudio Radaelli (2000:4) comme un « processus de (a) construction, (b) diffusion, et (c) institutionnalisation de règles formelles et informelles, de procédures, de paradigmes de politiques publiques, de styles, « de façons de faire », de croyances partagées et de normes qui sont définies et consolidées dans la fabrication des politiques de l'Union Européenne et incorporées dans la logique d'un discours, d'identités, de structures politiques et de politiques publiques sur un plan domestique ».

Pour les analystes de l'européanisation, le Processus de Bologne représente un puzzle particulier, vu qu'il a mené à des réformes étendues sans passer par un mode coercif et législatif communautaire (le processus est intergouvernemental et non communautaire).

Cette gouvernance toute particulière, ainsi que l'étendue du processus, tant au niveau des réformes enclenchées que de l'enthousiasme des gouvernements des pays de la région européenne, a attiré la curiosité du monde entier, avec des efforts de coordination en matière d'enseignement supérieur ayant commencé en Amérique Latine, en Afrique, en Asie du Sud Est ainsi qu'aux Etats-Unis (voir l'article de Susan Robertson dans la même édition). Aux Etats-Unis, le

processus de Bologne rencontre un certain intérêt, la fondation Lumina ayant lancé une phase expérimentale d'émulation du processus de Bologne depuis 2008, entre les Etats du Minnesota, de l'Indiana, de l'Utah et du Texas (le Texas joignant l'initiative en 2009).

Cet article a deux objectifs. Premièrement, il explique comment le processus de Bologne a mené à la diffusion de croyances et de normes partagées en conceptualisant le processus de Bologne en tant que gouvernance délibérative, qui constitue une approche alternative de politique publique européenne (Teague, 2001 ; Hoareau, 2011). Deuxièmement, cet article utilise une approche comparative, qui vise à s'interroger sur la reproductibilité du Processus de Bologne et sur les raisons pour lesquelles le Processus a été émulé aux Etats-Unis, ainsi que sur l'étendue de ce processus d'émulation. Une comparaison Union Européenne Etats-Unis est particulièrement intéressante étant donné que le discours accompagnant Processus de Bologne sous-entendait une comparaison avec les Etats-Unis, compris en Europe comme le système d'enseignement supérieur dominant. D'autre part, une coordination interétatique s'avérait difficile aux Etats-Unis comme en Europe, le niveau fédéral (compris au sens large incluant les institutions exécutives de la Commission européenne et du *Department of Education* américain). Les relations entre institutions de l'enseignement supérieur et gouvernement étatique aux Etats-Unis sont bien entendu différentes des processus européens. Les universités aux Etats-Unis sont connues pour leurs traditions d'autonomie vis-à-vis du gouvernement ainsi que pour une présence visible du secteur privé, certaines universités privées réputées internationalement pour leur sélectivité, d'autres, notamment les universités à profit ('for profit universities') étant moins sélectives et adressées principalement a une démographique dont les résultats scolaires sont considérés comme insuffisant pour une admission universitaire par plusieurs institutions. Ces universités privées sont principalement autorégulées avec très peu d'influence des autorités publiques, ou principalement dans le domaine de l'aide aux étudiants par l'intermédiaire des bourses et prêts subventionnés par l'Etat.

Pourtant, les institutions publiques occupent 80% du système universitaire américain. Les universités d'Etat, telles que les *State Universities of New York* (SUNY), reçoivent des fonds du gouvernement d'Etat, et comprennent un système d'établissements publics de taille équivalente à un pays européen de taille moyenne (64 institutions

pour le système SUNY, un des plus grands systèmes universitaires aux Etats-Unis, qui inclut des universités délivrant des doctorats, des universités collèges, des collèges techniques, et des collèges de communauté 'community college', institutions délivrant des diplômes professionnalisant de deux ans. Ce système est gouverné par un conseil d'administration ('Board of Trustees'), qui décide de la coordination entre établissements, de la délivrance des diplômes, des systèmes d'admissions, des frais étudiants, ainsi que des nominations du personnel haut placé. Le gouvernement étatique a une influence sur ce conseil d'administration par le système de nomination, 15 des 18 membres étant nommés par le Gouverneur avec approbation du sénat de New York.

Les autorités publiques jouent un rôle de coordination plus limité qu'au sein de l'Union Européenne, ou des initiatives telles que le Processus de Bologne ou Tuning sont supportées par la Commission européenne selon Adelmann (2010), qui a acquis une influence croissante dans la formation d'un espace européen de l'enseignement supérieur (Croché, 2010 ; Ravinet, 2010).

Cet article a pour but d'analyser comment différents représentants étatiques arrivent à un accord politique menant à des réformes. L'article se concentre donc sur la genèse du processus de Bologne, et plus particulièrement sur les négociations préalables à la déclaration de la Sorbonne. L'article compare cette genèse à la mise en place du Tuning USA, l'objectif étant de comparer deux moments de mise en place d'un mécanisme de coordination entre gouvernements étatiques au sujet de l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, le processus Tuning Europe aurait correspondu à une phase plus institutionnalisée et donc pas entièrement comparable avec le processus aux Etats-Unis.

Cet article utilise aussi sur des exemples de mise en place de politiques universitaires dans le cadre de la France, étant donne le rôle central que le Gouvernement français a joué dans le Processus de Bologne.

Finalement, cette approche comparative est liée à l'effort d'émulation a vertu à isoler les facteurs critiques liés à la mise en œuvre du processus de Bologne en Europe et à revisiter et ajouter au concept de gouvernance délibérative présenté en première partie.

L'article commence donc par définir la gouvernance délibérative, avant de démontrer comment le processus de Bologne correspond à une telle gouvernance et d'isoler les facteurs clefs de la mise en œuvre de cette gouvernance au travers du cas des Etats-Unis.

L'article conclut en soulignant le rôle des relations entre le gouvernement et les établissements d'enseignement supérieur dans la mise en œuvre du processus de Bologne. Plus particulièrement, cette relation souligne que le Processus de Bologne a été rendu possible en Europe en raison d'un contrôle étroit du Gouvernement, malgré le discours du Processus de Bologne, qui préconisait l'autonomie des universités. Ces relations soulignent un paradoxe au cœur du Processus de Bologne entre discours et action politique en ce qui concerne l'autonomie universitaire en Europe, une conclusion qui rejoint les observations de Susan Robertson autour de l'Etat dans le régionalisme de régulation européen.

1 - La gouvernance délibérative et ses caractéristiques en Europe

Cet article conçoit l'européanisation comme un processus de gouvernance délibérative, où les croyances et normes sont ajustées par l'intermédiaire d'échanges et de cadrages d'arguments politiques plutôt que d'imposition de réglementations.

Le concept de gouvernance délibérative, aussi appelé délibération polyarchique directe, ou gouvernance expérimentale, est, selon ses militants, une nouvelle voie théorique dans le champ des études européennes (Cohen et Sabel 1997; Sand 199 ; Eriksen et Fossum 2000; Joerges et Neyer 2006; Neyer 2006). La gouvernance délibérative est liée à l'expansion de la gouvernance à niveaux multiples, qui a souligné les limites des mouvements intergouvernementalistes et néofonctionnalistes dominant le champ des études européennes depuis les quinze dernières années, pour expliquer la complexité des politiques européennes en tant que système politique à couches institutionnelles multiples, qui ne comprend pas seulement deux niveaux (national et européen), mais plusieurs, dont les gouvernements nationaux, les agences régionales et indépendantes ainsi que des groupes d'intérêts (Hooghe 1995; Marks et al. 1996). La gouvernance délibérative repose sur la participation réciproque

d'agents qui sont ouverts à l'échange d'arguments, souvent basé sur des points de références, avec pour objectif explicite de résoudre un problème politique. Comme les instruments de gouvernance délibérative sont en permanente révision au sein de l'Union Européenne, Sabel et Zeitlin (2007 :7) conclurent que la gouvernance délibérative devrait être comprise comme fonctionnelle plutôt que structurelle ou institutionnaliste. La gouvernance délibérative est utilisée de façon croissante au sein des politiques européennes, des télécommunications aux politiques sociales et à la méthode ouverte de coordination (Sabel et Zeitlin 2007; Teague 2001). Cette expansion fait écho à un mouvement mondial basé sur un changement idéologique consistant à promouvoir l'encouragement à travers la communication plutôt que la contrainte basée sur l'application obligatoire de règles (Sunstein and Thaler, 2003,2008). Sabel et Zeitlin (2007) explorent plusieurs applications, qui incluent la loi American No Child Left Behind Act de 2000, ainsi que les accords de l'Organisation Mondiale du Commerce (mesures sanitaires et phytosanitaires). D'autres mises en pratique incluent la gouvernance de l'Organisation pour la Coopération Economique et le Développement, qui encourage les états membres à discuter ouvertement les indicateurs comparatifs et points de références.

La gouvernance délibérative s'appuie aussi sur trois conditions minimales. Premièrement, les participants doivent justifier de leurs positions au travers d'arguments résonnés. Cette argumentation donne aux acteurs des informations nécessaires en ce qui concerne le problème considéré, les dimensions du problème qui devraient être incluses, les règles du jeu, et n'est donc fondamentalement pas exclusive d'autres formes de négociations (Gehring 2003: 87; Risse 2000) Deuxièmement, les participants doivent être ouverts à l'échange d'arguments. Finalement, l'argumentation doit être réciproque, ce qui implique des conditions plus ou moins strictes, telles que le droit de questionner, affirmer et participer (Habermas, 1984). Ces conditions sont à distinguer des résultats de la délibération, par exemple en ce qui concerne le potentiel des délibérations à mener à un accord consensuel. Un accord consensuel est une conséquence, et non un trait définitif des délibérations. Et la délibération peut aussi mener à un compromis (Elster, 1992 ; Mackie, 2006). De plus, la délibération ne mène pas nécessairement à une polyarchie, comme Cohen et Sabel (1997) expliquent, plusieurs délibérations prenant place dans un contexte hiérarchisé (Sabel et Zeitlin, 2007).

La gouvernance délibérative comprend cinq éléments. Elle aide: a) à résoudre les problèmes ; b) à un cadrage au travers de la mise en place de l'agenda au niveau européen ; c) à apprendre entre juridictions ; d) à la création de politiques ouvertes et flexibles ; ainsi qu'à e) des changements politiques incrémentaux (Teague, 2001). Le concept du cadrage politique émerge de Goffman (1974).Le cadrage agit sur les champs cognitifs des individus, ce qui leur permet de donner un sens au monde. Les acteurs formulent un cadrage politique visent à influencer les champs cognitifs de leurs interlocuteurs, au lieu de prescrire des résultats concrets. Les acteurs nationaux avec des visions du monde différentes pourraient adhérer à un cadrage similaire au niveau européen, soit parce que le cadre est suffisamment ambigu pour correspondre à différentes situations, ou alors parce qu'ils sont aptes à redéfinir un problème à partir de liens à d'autres champs politiques (Geddes et Guiraudon, 2004). Selon Teague (2001), l'acteur qui a le plus de pouvoir de définir l'agenda politique est celui qui est le mieux positionné pour sélectionner les cadres de référence. Les cadres pour l'intégration européennes sont conçus pour changer le climat politique domestique et renforcer le support pour les objectifs Européens. L'intégration européenne au travers du cadrage est particulièrement forte quand le contexte de décision européen permet l'adoption de politiques vagues et plus ou moins symboliques pour naviguer autour des conflits d'intérêts entre états membres menant à des accords politiques flexibles (Knill et Lehmkuhl, 1999).

La gouvernance délibérative mène à un apprentissage et défit les croyances liées à une politique La gouvernance délibérative est similaire au discours, même si les conditions de réciprocité et d'ouverture sont plus explicites dans le terme délibération (le terme de discours inclut à la fois une série d'idées et un processus de formulation, de communication et d'apprentissage, Radaelli et Schmidt, 2005). L'apprentissage change les paradigmes, réévalue les instruments politiques, ajuste la mise en œuvre et émule les politiques d'autres pays (Bennett et Howlett, 1992 ; Hall, 1993 ; Rose, 1991). Les acteurs apprennent entre eux pour réduire l'incertitude et résoudre un problème, qui peut aussi sauvegarder les coûts liés à la collection d'informations. Et la mise en œuvre des idées des autres accroit potentiellement la légitimité, spécialement si ces idées sont inspirées par ceux qui ont été perçus comme ayant plus de légitimité. La légitimité dans ce cas vient de l'argumentation plutôt que de l'adoption par un certain nombre d'élus représentatifs au sein d'un

processus démocratique (Sabel et Zeitlin, 2007). De plus, justifier une inspiration par les autres réduit en apparence l'intérêt de l'architecte des réformes et fait que l'opposition devient moins évidente, par une logique de déclin de responsabilité ou les décideurs politiques justifient des réformes domestiques en expliquant que les institutions supranationales sont responsables (Dyson and Featherstone 1996; Radaelli 2000 ; Jacquot and Woll 2004).

Le processus d'apprentissage mène à ce que les théoristes de l'évolution appellent recombinaison, un processus de changement politique qui passe par des étapes incrémentales plutôt que de large domaine, l'accumulation de changements de petite dimension pouvant mener à une altération radicale du régime politique (Nelson et Winter, 1982 ; Teague, 2001). La recombinaison est particulièrement probable dans le processus de délibération en raison du processus cognitif. L'apprentissage par la délibération, s'il mène à l'introduction de nouvelles informations ou est dissonant par rapport à une carte cognitive, commence par affecter des aspects politiques secondaires avant de changer des aspects fondamentaux (Majone, 1989 ; Hall, 1993 ; Sabatier, 1998).

2 - Méthode

Cet article repose sur une quarantaine d'entretiens semi-ouverts avec les personnes ayant pris partis à la formation du processus de Bologne ainsi que des Initiatives Tuning en Europe et aux Etats-Unis, conduits entre 2008 et 2011. Ces entretiens se concentrent sur les 'gouvernants', qui incluent donc des hommes politiques ainsi que leurs cabinets, des membres des personnels administratifs et universitaires, certains experts ayant eu un rôle de conseil dans ces initiatives des quatres pays ayant initié le processus de la Sorbonne (France, Italie, Royaume-Uni et Allemagne) ainsi qu'aux Etats-Unis. Les entretiens ont suivi le principe de *Chatham House,* selon lequel les personnes interviewées gardent un anonymat par rapport à leur nom et fonction afin de faciliter l'échange d'informations. Ces entretiens eurent vertu à faciliter la reconstruction des événements et d'opinions[18].

[18] Cette analyse est complementée par une enquête en ligne commprenant 169 réponses visant à mesurer le changement d'attitudes et de preferences des partis prenantes au Processus de Bologne. Les résultats de cette analyse en ligne sont disponible dans : Hoareau (2010) 'Does deliberation matter ? The impact of the

Les entretiens sont substantiés et vérifiés par une analyse de documents officiels, sources secondaires ainsi que d'une collection d'archives dans le cas Européen obtenus après requête selon la loi sur la liberté d'accès aux documents administratifs en France ainsi qu'au Royaume-Uni.

3 - Le Processus de Bologne en tant que processus délibératif

Le Processus de Bologne, qui a mené à des réformes étendues à plusieurs pays européens, correspond à cette gouvernance délibérative. Cet article s'appuie tout particulièrement sur le début du processus de Bologne, et en particulier aux délibérations antérieures à la signature de la déclaration de la Sorbonne du 25 Mai 1998 (le processus fut nommé Bologne au lieu de Sorbonne parce qu'un nombre plus large de ministres furent invites à Bologne et la déclaration devint donc plus représentative). La déclaration de la Sorbonne, signée entre Claude Allègre, Luigi Berlinguer, Jurgen Ruettgers et Tessa Blackstone. Les négociations ayant mène à cet accord intergouvernemental sont particulièrement intéressantes à étudier pour plusieurs raisons. Premièrement, cet accord a commencé le processus de Bologne et mène à des réformes domestiques extensives. Deuxièmement, l'accord était peu probable pour plusieurs raisons. L'enseignement supérieur est une politique redistributrice, qui est plus difficile à intégrer que les politiques régulatrices, telles que celles liées au marché intérieur (Hix, 2005). L'Union européennes a en effet des compétences limitées en ce qui concerne l'enseignement supérieur, avec des compétences complémentaires, qui sont régulées par les articles 149 et 150 du traité. Les quatre ministres venaient de systèmes d'enseignement supérieurs différents, relativement centralisés en Italie et en France avec un modèle napoléonien, et relativement décentralisés dans le modèle Humboldtien allemand et la tradition Anglo-saxonne influencée par Oxbridge (Deer, 2002). Finalement, les ministres viennent de majorités différentes. Tous les ministres n'étaient pas de la même majorité politique, Jurgen Ruttgers étant Christian Démocrate (de tendance plus droitiste que les autres). Les ministres ont toutefois signé la déclaration en tant record (le

---

Bologna process on attitudes and policies in European higher education', chapitre 5, thèse doctorale, London: London School of Economics.

processus de rédaction n'ayant duré que deux semaines selon les personnes interviewées) et plusieurs ont fait de grands efforts pour mettre en place ces mesures (entretien, UKCM1 24 April 2007).

*Résoudre un problème : Avoir un problème commun a galvanisé les ministres. Tous faisaient face à des difficultés pour mettre en œuvre leurs réformes sur le front national, Claude Allègre devait faire face à l'opposition des têtes des grandes écoles et école d'ingénierie sur sa réforme des classes préparatoires et a éventuellement du la rétracter (Witte, 2006 : 272). Berlinguer avait dû enlever la limite sur les admissions universitaires après les manifestations étudiantes (Associated Press Worldstream, 1996). Les étudiants étaient aussi très opposés aux plans de réforme de Jurgen Ruttgers qui a mené à un rejet de la loi cadre Hochschuhlrahmengesetz (HRG) le 6 Mars 1998 (Steghaus-Kovac, 1998). Tessa Blackstone est devenue ministre en 1997, après quelques années tourmentées dans le milieu de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Les universitaires résistaient à la réforme sur l'assurance qualité qui occupait une large partie des années 1990s et a mené à la création de l'assurance d'agence qualité le 2 avril 1997 (QAA, 1997). Ces ministres avaient commencé des consultations nationales pour accroitre leur légitimité nationale, ayant mené trois d'entre eux à considérer une réforme des niveaux de qualification, la commission Martinotti, prenant place de Juin 1996 à Octobre 1997, ayant abordé une réforme des *Laurea*, le Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche voulant préparer un quatrième amendement à la HRG, et la commission Attali en France ayant publié un rapport en février 1998 proposant la réorganisation des niveaux de diplômes en *undergraduate*, master et doctorat. Tessa Blackstone se concentrait quant à elle sur une réforme plus étendue du financement de l'enseignement supérieur, le rapport Dearing sur les coûts de l'enseignement supérieur ayant été publié le 23 Juillet 1997.

*Echange ouverts d'arguments: les ministres ont délibéré au sujet de l'enseignement supérieur durant plusieurs échanges informelles et rencontres. Plusieurs se souviennent en particulier des rendez-vous du groupe Carnegie, organisés par la Commission Carnegie en science, technologie et gouvernement. Ce rassemblement des ministres et conseillers des pays du G7 de l'Union européenne et de ce qui constituait auparavant l'Union soviétique, mis en place en 1991, a opéré comme un espace instrumental de pensée en ce qui concerne l'harmonisation européenne (interview, FM1 02 April 2007; interview IT1, 05 Septembre 2007). Claude Allègre, alors conseiller spécial de

Lionel Jospin, qui était Ministère de l'Enseignement national, et Luigi Berlinguer, Ministre pour l'Enseignement supérieur et la recherche scientifique à partir de 1993, étaient particulièrement exposés à ces rencontres. Les conseillers ont délibéré sur la déclaration pus précisément durant la mi-mai pendant la rencontre à Londres et plusieurs emails et conversations téléphoniques ont eu lieu avant la conférence de la Sorbonne.

*Cadrage et contrôle de l'agenda au niveau européen: les ministres ont eu l'idée de suggérer un cadrage en ce qui concerne l'enseignement supérieur pendant ces rendez-vous. Claude Allègre proposa que cette idée devienne officielle durant une rencontre à Paris pour l'anniversaire de la Sorbonne (Dauvin, 1998). Ce cadrage incluait une double dimension économique et intégrationniste, et plus particulièrement l'idée que l'Europe devait devenir plus intégrée afin de résister à la compétition internationale croissante. Un tel cadrage correspondait aux objectifs de long-terme diffusé dans les organisations internationales, où les ministres se sont aussi rencontrés, en particulier à l'OCDE. Le Centre pour la Recherche Educative et l'Innovation (CERI) et le Programme sur le Management Institutionnel en Enseignement Supérieur (IMHE) avait commencé à explorer des modèles alternatifs pour l'enseignement supérieur depuis les années 1970s. La publication d'indicateurs comparatifs a mené les pays à évaluer leurs performances de façon critique (Lindard and Grek 2008; Taylor et al., 1997). Ce discours sur la compétition internationale et la performance fut diffusé en Europe dans les années 1990s. Lindard et Grek ont souligné comment les indicateurs et benchmarks généré par l'OCDE ont été utilisé de façon subjective pour aider à former une 'nouvelle' identité européenne d'avantage compétitif et de responsabilité individuelle (Lindard et Grek, 2008 : 11). Cette rhétorique de rationalisation économique était en ligne avec les efforts de réformes précédents des ministres. Afin de promouvoir ces efforts nationaux, les ministres devaient obtenir une légitimation additionnelle, celle de l'intégration européenne. Le processus de Bologne a donc joué un rôle de catalyste pour l'action Européenne pour adresser ce nouveau paradigme international en ce qui concerne l'enseignement supérieur.

*Apprentissage entre juridictions : Les ministres ont ensuite délibéré sur la dimension sur laquelle l'harmonisation de l'enseignement supérieur aurait lieu et ajusté leurs préférences en accord avec ces

délibérations. Le ministre français a changé ses préférences en ce qui concerne la longueur des diplômes de license (*undergraduate*). Claude Allègre avait à l'origine prévu d'harmoniser le premier niveau de diplôme en France à partir d'une durée de quatre ans (Allègre, 1997). Il expliqua qu'il fût convaincu par le ministre allemand Jurgen Ruttgers, de réduire la longueur du niveau license (interview, FM1, 2 April 2007). Ce changement d'opinion fut aussi consolidé par les discussions de la Commission dirigée par Jacques Attali (interview FCM1, 28 Avril 2007). De plus, la logique présentée par Jurgen Ruttgers selon laquelle les diplômes d'une durée plus courte seraient compétitifs avec les Etats-Unis résonnaient avec la volonté de Claude Allègre de rendre l'enseignement supérieur français plus compétitif. Cette volonté s'appuyait sur l'expérience d'enseignement de Claude Allègre à la Massachussetts Institute of Technology (MIT) en 1975-76 (Allègre 200). Une fois convaincu par le ministre allemand, Claude Allègre partagea ses pensées avec le Ministre Italien, Luigi Berlinguer. Luigi Berlinguer paya attention à la proposition de Claude Allègre, d'autant plus qu'il était inspiré par l'exemple anglais (entretien IT3, 6 September 2007). Luigi Berlinguer avait déjà accepté en principe un diplôme de deux ans en Décembre 1997, et changea son opinion de façon progressive en faveur d'un diplôme en trois ans (email correspondance IT7, Septembre 2007). Ce changement força Luigi Berlinguer à amender la direction des plans nationaux de réformes, qualifié comme une 'des décisions politiques les plus difficiles' (interview IT3, 6 Septembre 2007), étant donne le risque de perte de crédibilité. Ce pari venait de la perception que l'intégration européenne aidait à adopter les réformes domestiques nécessaires (interview IT3, 6 Septembre 2007; voir aussi Ravinet 2005: 18). Cette recollection narrative complémente les résultats d'un questionnaire en ligne envoyé à 161 participants aux délibérations du processus de Bologne (entre 1998 et 2007). Des participants, 93,61% ont confessé avoir appris de ces rencontres, 91.3% ont reconnu que ces rendez-vous avaient un impact sur leurs opinions sur les questions liées à l'enseignement supérieur, avec 37.27% ayant reconnu qu'ils avaient changé d'opinion. Une fois cet accord de principe obtenu, les conseillers spéciaux des ministres respectifs ont négocié la déclaration en deux semaines, une première ébauche ayant circulé le 7 mai 1998, deux semaines avant la conférence de la Sorbonne, avec une version pratiquement finale produite le 14 mai lors d'une rencontre à Londres (interview UKCM1, 24 April 2007), prête pour la signature finale le 25 May 1998.

*Accords politiques ouverts et flexibles : Les délibérations de la Sorbonne ont mené à un accord politique ouvert et flexible. Premièrement, la déclaration ne fut pas liante légalement. Aucune date limite ne fut fixée pour sa mise en œuvre. Deuxièmement, plusieurs références inclues dans l'ébauche originale furent diluées pour faciliter une adoption au niveau national (interview FCM1, 28 April 2007). Par exemple, les Ministres supprimèrent le nombre d'années nécessaires pour l'atteinte du premier niveau de diplôme, bien qu'ils aient discuté de ce sujet a priori (interview FM1, 2 April 2007; interview IT3, 6 Septembre 2007). Le conseiller italien Michelangelo Pipan suggéra une dilution des références économiques, en supprimant la référence à 'l'esprit d'entreprise' pour ne pas se heurter à une opposition italienne. Les conseillers ont aussi ajouté une référence à l'héritage 'intellectuel, social et culturel' en Europe. Finalement, la déclaration inclut une invitation à tous les états membres européen à joindre leurs réformes.

*Changement politique incrémental : Les ministres italiens, français et allemands partageaient l'intuition selon laquelle un accord européen pourrait diminuer une opposition domestique aux réformes (email IT7, Septembre 2007; interview EU1, 2 July 2007; interview FF4, 7 Juin 2007; interview IT4, 10 Septembre 2007; interview IT8, 10 Septembre 2007). En France, Claude Allègre (2000 : 263) décrivait la déclaration de la Sorbonne et le processus d'harmonisation européenne comme le point principal d'attaque des réformes (Allègre 2000: 259). Claude Allègre pris avantage de l'impulsion européenne donné par la déclaration de la Sorbonne pour proposer une réforme extensive des niveaux de diplôme ('License-master-doctorat'). Il mit en place un débat national intitulé 'harmonisation européenne', peu après l'événement de la Sorbonne les 25 et 26 janvier 1999. La stratégie porta fruit. Les acteurs non gouvernementaux, qui s'étaient opposés au principe de simplification des niveaux de diplômes quelques mois plus tôt que le rapport Attali (Attali, 1998) ne contredirent pas la déclaration de la Sorbonne. Ils ont principalement souligné des soucis en ce qui concerne ses implications (CNESER, 1999). Les consultations menèrent à un changement des niveaux de qualification en France (décret n 99-747 et arrêté du 17 Novembre 1999). Cette réforme eut des implications larges, liées à l'autonomie des universités de déterminer leurs niveaux de diplômes mais aussi aux contenus par l'intermédiaire de l'élimination des maquettes nationales (Demichel and Garden 1998; interview FCM2, 22 May 2007).

Le processus de Bologne continua à jouer un rôle de légitimation dans les réformes de l'enseignement supérieur français plusieurs années après le départ de Claude Allègre. L'assurance qualité fut reformée un an après la conférence interministérielle de Bergen avec la création de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur avec la loi du 18 avril 2006. Plus récemment, le président Nicolas Sarkozy justifia la loi sur les libertés et responsabilités des universités du 11 août 2007 en utilisant la rhétorique de compétitivité internationale liée au processus de Bologne.

Cette analyse de la genèse du processus Bologne démontra le rôle de la gouvernance délibérative, dont les critères furent inspirés par Teague (2001), dans la formulation et la mise en place de réformes en Europe. Le processus de Bologne mena à des réformes étendues aux pays membres, la majorité de ces pays s'étant converties au système d'enseignement supérieur à trois niveaux (Eurydice, 2007).

*Initiatives délibératives liées au Processus de Bologne : Tuning

Le processus de Bologne engendra plusieurs réformes, par l'intermédiaire du principe de réforme incrémentale, ainsi que plusieurs plateformes delibératrices, ayant vertu à étendre la participation aux Universités, représentée par l'Association Européenne des Universités pendant les négociations suivant la déclaration de la Sorbonne en 1999. Ces réformes couvrirent le système de crédits, la réforme du système de qualité de l'enseignement, ainsi que l'adoption d'un cadre européen de compétences (*European qualification framework*) visant à déterminer ce que les étudiants devraient apprendre par niveau de diplôme. Cet échange sur le contenu de l'apprentissage fut aussi stimulé au travers d'une initiative intitulée Tuning.

Débutée en année 2000, l'initiative Tuning a pour objectif de faciliter un échange entre plusieurs acteurs de l'enseignement supérieur, dont les administrateurs des universités, en ce qui concerne les sujets liés aux structures de l'enseignement. Cette initiative peut être interprétée comme le pendant du processus de Bologne au niveau de la mise en oeuvre universitaire. Ce pendant est moins lié à la participation politique qu'universitaire, mais garde une ambition délibérative claire, visant à l'échange d'idées se porte sur la recherche de cadres de références communs et d'apprentissage entre juridictions afin

d'adresser les problèmes liés à la reconnaissance. En pratique, les partenaires inclus à cette initiative se rencontrent afin de définir le profil des diplômes universitaires, de l'évaluation des connaissances ainsi que la structure des diplômes afin d'identifier des similarités et d'échanger au sujet de l'évaluation de ces structures. L' initiative Tuning couvre plusieurs aspects techniques, tels que les niveaux de qualification pour identifier des points de similarité entre compétences (liées aux sujets et compétences génériques), le développement d'un système d'accumulation, le transfert de crédits, les approches et techniques d'enseignement, l'évaluation liée à l'apprentissage, ainsi que les compétences, l'assurance et la revalorisation de la qualité. Ce processus faciliterait la mise en place du Processus de Bologne et mènerait à une amélioration de la qualité des programmes L'initiative Tuning couvre onze disciplines et l'ensemble des pays du Processus de Bologne en Europe.

4 - La tentative d'émulation du processus de Bologne aux Etats-Unis

L'étendue des réformes entamées par le processus de Bologne en Europe attira l'attention de plusieurs pays au monde, dont les Etats-Unis. Cliff Adelman, de l'Institute for Higher Education Policy, publia deux rapports sur le processus de Bologne en 2008 et 2009 commissionné par la Fondation Lumina sous l'égide de son vice-president pour les opérations et le conseil général Holiday Hart McKiernan. Ces ouvrages furent intitulés 'Le Club de Bologne : ce que l'enseignement supérieur aux Etats-Unis peut apprendre d'une décennie de construction européenne' (2008) et 'le Processus de Bologne pour des yeux américains : réapprendre l'enseignement supérieur à un âge de convergence' (2009). Ces deux rapports expliquaient ce que les Américains devaient retirer du processus de Bologne et recommandait en particulier une émulation de la discussion sur les acquis de formation (*learning outcome*), problème qui fut discuté par la suite du processus de Bologne dans le cadre des discussions ayant mène à l'adoption du cadre de compétences européen (*European qualifications framework*).

La Fondation Lumina décida alors de mettre en place une initiative sur les acquis de formation et les cadres de compétences à la fin 2008. Le Conseil d'état des régents de l'Utah, la Commission pour

l'enseignement supérieur de l'Indiana, le Bureau pour l'enseignement supérieur du Minnesota et le Conseil de coordination pour l'enseignement supérieur du Texas nominèrent des administrateurs et universitaires qui prirent part à un groupe d'étude. Ce groupe d'étude mena à l'adoption du document Profil de qualification par degrés (*Degree qualification profile*) en 2011, qui visa à spécifier ce que les étudiants apprennent par niveaux et est donc similaire au cadre de compétences européen. Le groupe de travail TuningUSA travaille en cinq étapes. Il définit les structures des diplômes, développe les profils de carrière liés à ces diplômes, consulte les partis intéressés, définit les compétences cœurs et les apports de connaissances liés aux diplômes afin d'identifier des spécifications communes à chaque diplôme. L'initiative TuningUSA vise, comme son parallèle européen, à identifier des points de référence plutôt qu'à obtenir une standardisation des diplômes.

Ce groupe d'étude, plus connu sous le nom de Tuning USA, épousa les critères de la gouvernance délibérative adoptes par Teague.

*Il visa à résoudre un problème. Ce problème est lié à la qualité de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis, qui a inquiété une grande partie de la littérature et fait l'objet d'un rapport gouvernemental de la Commission Spellings (Douglass, 2006; Babcock et Marks, 2012). Arum et Roska (2011) ont par exemple démontré que 45% des étudiants de niveau équivalent à la license ('undergraduate') ne présentaient aucun gain d'apprentissage après deux ans d'étude et que 25% des titulaires d'un diplôme undergraduate ne disposaient d'aucun gain d'apprentissage après quatre ans passés dans l'enseignement supérieur. Ce souci est corroboré par les statistiques de l'OCDE, qui montrent que le pourcentage des diplômés de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis est environ 25% plus bas que dans l'Union européenne et que dans la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2010). Adelman (2009 :9) fit écho à ces soucis, lorsqu'il expliqua : « Nous avons passé un bon temps, comme on dit, mais nous ne sommes plus d'avant-garde. L'enseignement supérieur aux Etats-Unis ne peut plus présumer de sa dominance mondiale, ignorant les énergies créatives, l'intelligence naturelle et le dur travail des autres nations ».

Le groupe d'étude lancé par la Fondation Lumina visait aussi à cadrer le discours sur l'enseignement supérieur dans le sens du débat

sur la responsabilité (*accountability*) liée à l'enseignement. Ce débat sur la responsabilité fut traditionnellement limité à des considérations sur l'acquisition de compétences générales discuté par l'Association de collèges et universités américaines AAC&U (AAC&U; 2007). Le processus de Bologne cadra ce discours et força une reconsidération plus précise de la responsabilité liée à l'enseignement supérieur (Gaston, 2010).

*Ce groupe mena à la création de recommandations ouvertes et flexibles. Les niveaux d'apprentissage furent relativement clairement définis selon six dimensions -connaissances spécialisées, apprentissage intégratif général, compétences intellectuelles, apprentissage civique, domaine institutionnel spécifique. Mais le document n'était pas liant légalement, et laissait aux participants la possibilité de l'adopter ou non.

*Finalement, cet exercice aboutit à un apprentissage entre juridictions, puisqu'il permettait d'explorer les différences sur les niveaux de diplômes.

La formation d'un tel effort aux Etats-Unis était largement surprenant. Susan Robertson (2009) commenta : « Le monde a changé. Les frontières entre l'enseignement supérieur aux Etats-Unis et en Europe sont maintenant quelques peu perméables […]. Un européen en Amérique est maintenant pensable ! » (Robertson, 2009). Adelman (2009: 8) repris: « Trois états examinent le processus de Bologne pour déterminer leurs formes et l'étendue de leur potentiel dans un contexte américain. Il y a seulement un an, un tel effort était inimaginable » (Adelman, 2009: 8).

Pourtant, l'effort demeura limité. Peu de réformes y sont associées à ce jour, ce qui n'était pas le cas en Europe – quelques années après son début, le Processus de Bologne avait mène à des réformes radicales dans plusieurs pays incluant la France, l'Allemagne et l'Italie. Les efforts de la Fondation Lumina ont aussi mène à une attitude très sceptique aux Etats-Unis, et la continuité de l'initiative est réévaluée. L'étendue de l'initiative demeura limité à quelques états les systèmes universitaires les plus reconnus (tels que ceux de Californie ou de Michigan) ne prenant pas part à l'exercice. (Même si l'on compare le Tuning USA non à la genèse mais au Tuning Europe, la différence d'échelle reste marquée).

5 – Expliquer les différences : le rôle clef des relations entre universités et Etats

Pourquoi est-ce que l'effort d'émulation américain rencontra moins d'enthousiasme et fut lié à moins de réformes que le Processus de Bologne en Europe?

Si le changement d'opinions peut arriver sans mécanisme contraignant dans le cadre d'une délibération ouverte, la mise en œuvre des décisions délibératives dépend des relations entre principal régulateur (Etat) et agent régulé (université), ainsi que des relations au sein de l'université. La culture universitaire aux Etats-Unis implique une méfiance des universitaires par rapport aux efforts de coordination des administrations des universités. Cette dichotomie interne aux universités n'est pas unique aux Etats-Unis. Musselin (2004) souligne une tension similaire tension entre autonomie académique et autonomie de la direction universitaire dans le cas de la France. Mais, selon Adelman (2010) la relation avec l'Etat est différente. Les universités restent beaucoup plus perçues comme une responsabilité de l'Etat en Europe. L'initiative TuningUSA, bien que présentée comme un processus mené par les universitaires, fut initialement soldé par une réticence de la part du personnel universitaire, qui le vivait comme un processus d'harmonisation administrative, même si que certains personnels deviennent plus impliqués au fur et à mesure des délibérations, d'après le Bureau pour l'Enseignement supérieur de Minnesota (Minnesota Office of Higher Education, 2010 :4). Cette distance du personnel académique est facilitée par une certaine indépendance financière, les universités

d'Etat, prises comme exemple en introduction, même si elles sont largement financées par le secteur public, gardent une certaine responsabilité de gestion financière, dont la décision d'augmenter ou pas les frais étudiants, qui leur permettent de garder une certaine distance vis-à-vis du gouvernement.

Cette influence mène à des plans de coordination plus importants. Par exemple, les universités américaines n'ont pas les mêmes contraintes en matière d'évaluation qu'en Europe. Le processus d'accréditation (a priori) étant assuré par des agences et les universités américaines ne sont pas soumises à des évaluations périodiques par des agences gouvernementales telles qu'en Europe (Gaston, 2010). De plus, les universités américaines ne sont pas soumises à l'accomplissement d'objectifs pour leur financement, comme c'est le cas en France dans le cadre de la procédure contractuelle, qui est liée à l'évaluation et où le budget des universités peut dépendre de la poursuite d'indicateurs de performance ou accroître en fonction de leur adaptation aux réformes; ou en Angleterre où le budget des universités pour la recherche dépend du nombre de publications et de la qualité de ces publications. Ces différences impliquent que les universités américaines ont une motivation moindre pour embrasser les réformes gouvernementales que les universités européennes, ce qui explique la différence d'étendue entre le processus de Bologne en Europe et son effort d'émulation aux Etats-Unis.

Les deux régions ne partaient aussi probablement pas avec la même base de coordination intergouvernementale. Certains éléments cœur au processus Tuning étaient plus coordonnés en Europe. Les crédits à l'apprentissage bénéficient d'une initiative coordonnée par la Commission européenne sous la forme du système européen de transfert d'unités de cours capitalisables, mis au point en 1989 (Commission, 2006), alors que le transfert de crédits entre état demeure principalement du domaine des universités aux Etats-Unis, étant donné que la mobilité entre universités y reste principalement intra-étatique.

Conclusion : le paradoxe de l'autonomie

Cet article a analysé deux efforts de coordination interétatiques sur l'enseignement supérieur par l'intermédiaire du processus de Bologne en Europe et d'un effort d'émulation similaire aux Etats-Unis. Dans les deux cas, ces processus de coordination étaient souples, non légalement liant, et pouvait être qualifié de gouvernance délibérative, suivant la définition de Teague (2001). Ces processus de gouvernance délibérative avaient pour objectif de résoudre un problème politique donné, ont mené à la mise en place d'un cadre de référence, devait faciliter un apprentissage entre juridictions, menant à l'adoption d'un plan politique ouvert et flexible et éventuellement à des changements politiques par incréments (à l'opposé d'une approche de choc). Le processus de Bologne fut l'objet de plus de changements politiques et d'une plus large adhésion gouvernementale que son parallèle Etats-Unien.

Plusieurs différences existent entre les deux régions, par exemple des différences culturelles basées soit sur l'individualisme ou le concept de l'Etat providence. Cette approche a néanmoins permis d'isoler une le rôle clefs des relations entre principal et agent comme facteur clef d'adhésion aux réformes et au processus délibératif.

En ce qui concerne le cadre théorique de la gouvernance délibérative, cette considération ne souligne donc non pas les limites de la gouvernance délibérative, mais le fait que sa portée politique dépend du cadre de mise en œuvre.

D'un point de vue appliqué, cet article a démontré que l'échelle de la coordination en ce qui concerne les politiques de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis ne répond pas au souci croissant vis-à-vis de la qualité de l'enseignement supérieur. L'apport principal de cet article réside dans ses considérations européennes. Cet article a souligné le paradoxe de l'autonomie lié aux réformes du Processus de Bologne en Europe. L'adhésion au processus de Bologne repose sur une relation avec le gouvernement contraignante pour les universités Cette adhésion des gouvernements repose donc sur leur conscience de leur marge de manœuvre et de la légitimité apportée par le Processus de Bologne ainsi que d'une mise en place par les universités incitée au travers de leur financement public – même si cette mise en place peut

laisser porter a des différences entre universités (Mignot-Gérard et Musselin, 2002).

Ces considérations témoignent d'un paradoxe de l'autonomie qui est concurrent au processus de Bologne. Ce dernier embrasse – et réaffirme à chaque déclaration – le principe de l'autonomie des universités (la déclaration de Bologne faisant référence à la déclaration sur l'autonomie des universités Magna Charta Universitatum de 1998). Et une large partie du processus de Bologne vise à rendre les universités plus compétitives vis-à-vis du monde ainsi qu'entre elles, notamment en facilitant la mobilité étudiante par la transférabilité des systèmes de crédits par exemple, compétitivité qui passe par l'acquisition d'une certaine autonomie. Pourtant, les gouvernements européens ont paradoxalement visé à mettre en place cette autonomie par l'intermédiaire de procédures d'orientation plus ou moins lourdes, basées sur l'imposition d'indicateurs de performance comparatifs - par exemple liés à la production d'indicateurs sur l'adoption du processus.

L'Etat reste un acteur principal des réformes, comme le souligne Susan Robertson. L'autonomie décriée dans les déclarations successives du processus de Bologne reste en large partie *de jure*, et l'interventionnisme étatique reste présent *de facto*. L'autonomie devient imposée et passe paradoxalement par un interventionnisme étatique lourd au sein des politiques universitaires. Les mécanismes d'intervention étatiques par rapport aux universités ont certes beaucoup changé au travers des quinze dernières années dans plusieurs pays européens, passant d'une régulation a priori à un contrôle a posteriori, un changement commun a plusieurs secteurs publics en transition (Politt et Bouckaert, 2004). Ce changement des relations entre Gouvernements et universités est qualifié de transition du contrôle vers la supervision étatique (Van Vught et Neave, 1991). Mais le gain en autonomie, préconisé par les documents officiels nationaux et européens, est loin d'être clair dans cette transition entre contrôle étatique et supervision. D'un côté les universités ont acquis plus de liberté en France, par exemple dans le contenu des diplômes au travers de la suppression des maquettes nationales. De l'autre la loi sur les libertés et responsabilités des universités du 11 août 2007 en France, qui d'une certaine façon fut facilité par les considérations d'ordre général discutées lors du processus de Bologne, reposait en principe sur une mise en place volontaire des universités. Pourtant, le

Gouvernement encouragea fortement la mise en place de cette loi grâce à des primes financières liées aux négociations contractuelles quadriennales (Hoareau, 2011).

Ces dynamiques en ce qui concerne les relations entre gouvernements et universités au sein des processus de coordination ont une portée plus large que l'Europe et une comparaison avec d'autres régions du monde, telles que l'Amérique latine ou l'Asie, pourrait informer les débats internationaux sur les politiques universitaires, portant une attention marquée sur l'inscription de ces relations gouvernement/université dans la structure socio-économique des pays concernés.

Références bibliographiques

Association of American Colleges and Universities. (2007). *College Learning for the New Global Century,* URL: http://www.aacu.org/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf

ADELMAN, C. (2008). *The Bologna club: What the US higher education can learn from a decade of European reconstruction*. Washington: IHEP.

ADELMAN, C. (2009). *The Bologna process for US eyes: re-learning higher education in the age of convergence*. Washington: IHEP.

ADELMAN, C. (2010) 'The US response to Bologna : expanding knowledge, first steps of convergence', in *European Journal of Education*, 45(4): 612-623.

ALLEGRE, C. (1997) Intervention à la réunion 'Grandes écoles'. 28 Novembre.

ALLEGRE, C. (2000) *Toute vérité est bonne à dire: entretien avec Laurent Joffrin*. Paris: Robert Laffont.

ARUM, R., & ROKSA, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses,* London: University of Chicago Press.

Associated Press Worldstream (1996) *Tens of Thousands of Students March in Protests*. 25 Octobre.

ATTALI, J. (1998) *Pour un Modèle Européen d'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie.

BABCOCK, P., & MARKS, M. (2012). 'The Falling time cost of college: evidence from half a century of time use data'. *Review of economic statistics, 93(2):* 468-78.

BENNETT, C. and HOWLETT, M. (1992) 'The lessons of learning: Reconciling theories of policy learning and policy change.' *Policy Sciences* 25: 275-94.

CNESER (1999) 'Harmonisation Européenne, transcript of registered debates', 25 and 26 January 1999. Paris: CNESER.

COHEN, J. and SABEL, C. (1997) 'Directly-Deliberative polyarchy.' *European Law Journal* 3(4): 313-42.

Commission européenne (2006) *L'Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et la formation, comment l'Europe se construit – un exemple,* Brussels : 2006.

CROCHE, S. (2010) Le Pilotage du processus de Bologne, Louvain : Academia Bruylant.

DAUVIN, J. (1998). Note à Mr Tony Clark, de l' attaché culturel à l'ambassade de Londres, fax, 16 Avril.

DEER, C. (2002) *Higher education in England and France since the 1980s*. Oxford: Symposium books.

DEMICHEL, F. and GARDEN, M. (1998) 'Lettre aux recteurs des universités, présidents and organisations representées au CNESER, CPU, CDEFI and CNGE'. 17 December.

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', in Research and Occasional Paper Series (9), University of California, Berkeley: Center for Studies in Higher Education.

DYSON, K. and FEATHERSTONE, K. (1996) 'Italy and EMU as a 'Vincolo Esteruo': Empowering the Technocrats, Transforming the State.' *South European Society and Politics* 1: 272–299.

ELSTER, J. (1992) *The Market and the forum: three varieties of political theory,* in Elster, J. and Hylland, A. *Foundations of social choice theory*. Cambridge: Cambridge University Press: 103-132.

Correspondance email, IT7, September 2007.

ERIKSEN, E. and FOSSUM, J. E. (2000) *Democracy in the European Union, integration through deliberation?* London: Routledge.

EURYDICE. (2007). *Focus on the structure of higher education in Europe: national trends in the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.

FEJES, A. (2005). 'The Bologna process — governing higher education in Europe through standardisation '. In T. Halvorsen & A. Nyhagen (Eds.), *The Bologna process and the shaping of the future of knowledge societies* (pp. 219-231). Bergen: Department of Administration and organization theory, Department of Sociology and Forum for University history at the university of Oslo.

GASTON, P. (2010). *The Challenge of Bologna: What United States Higher Education Has to Learn From Europe, and Why It Matters That We Learn It*. Herndon: Stylus publishing.

GEDDES, A. and GUIRAUDON, V. (2004) 'Britain, France, and EU Anti-Discrimination Policy: The Emergence of an EU Policy Paradigm.' *West European Politics* 27(2): 334-353.

GEHRING, T. (2003) 'Communicative rationality in European Governance? Interests and communicative action in functionally differentiated single market regulation'. in Eriksen, E., Joerges, C. and Neyer, J. *European Governance, deliberation and the quest for democratisation.* Oslo: Arena and EUI, pp. 57-140.

GOFFMAN, E. (1974) *Frame Analysis*. New York, Harper.

HAAS, E. (1958) *The Uniting of Europe: political, social and economic forces: 1950-57.* Stanford: Stanford University Press.

HABERMAS, J. (1984) *The Theory of communicative action: reason and the rationalisation of society.* London: Heinemann.

HALL, P. (1993) 'Policy paradigms, social learning and the state: the case of economic policy-making in Britain.' *Comparative politics* 25(3): 275-96.

HIX, S. (2005) *The Regulation of the single market.* in Hix, S. *The Political system of the European Union*. New York: Palgrave Macmillan: 235-270.

HOAREAU, C. (2011) 'Deliberative governance in the European Higher Education Area: the Bologna process as a case of alternative governance architecture in Europe', in *Journal of European Public Policy*, available online-first, 7 September.

HOAREAU, C. (2011) 'Globalization and higher education policy-making in France, love it or hate it?' in *French Politics*, 9(3) 229-39. Hooghe, L. (1995) 'Sub-national mobilisation in the European Union.' *West European Politics* 18(3): 175–98.

HRK (1997) 'Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen, Entschließung des 183. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)' plenary decision.

JACOBSSON, K. and VIFFELL, A. (2003) 'Integration by deliberation? On the role of committees in the Open Method of Coordination' in Eriksen, E.; Joerges C. and Neyer, J. *European Governance, deliberation and the quest for democratization.* Oslo: Arena, pp. 411-452.

JACOBSSON, K. and VIFFELL, A. (2004) 'Soft governance, employment policy and committee délibération'. in Eriksen, E. *Making the European polity: Reflexive integration in the EU*. London: Routledge, pp. 214-36.

JACQUOT, S. and WOLL, C. (2004) *Les usages de l'Europe*. Paris: L'Harmattan.

JOERGES, C. and J. NEYER (2006) 'Deliberative supranationalism revisited.' EUI LAW; 2006/20.

JOERGES, C. and VOS, E. (1999) *EU Committees: Social regulation, law and politics.* Oxford: Hart Publishing.

JOHNSTON, H. (1995) 'A Methodology for framing analysis: from discourse to cognitive schemata' in Johnston, H. and Klandermans, B. (eds) *Social movement and culture*, Oxon: Routledge.

JOHNSTON, A. (2005) 'Conclusions and Extensions: Toward Mid-Range Theorizing and beyond Europe.' *International Organization* 59(4): 1013-1044.

KNILL, C. and LEHMKUHL, D. (1999) 'How Europe matters. Different mechanisms of Europeanisation' *European Integration online Papers*, 3(7).

LINDARD, B. and GREK, S. (2008) 'The OECD, indicators and PISA: an exploration of events and theoretical perspectives'. Edinburgh: ESRC/ESF Research project on Fabricating quality in education.

Lumina foundation. (2011). *Degree qualifications profile: defining degree, a new direction for American higher education to be tested and developed in partnership with faculty, students, learners and stakeholders*, Indianapolis: Lumina, URL: http://www.luminafoundation.org/publications/Degree_Profile-Executive_Summary.pdf

MACKIE, G. (2006) 'Does democratic deliberation change minds?' *Politics, Philosophy and Economics* 5(3): 279-303.

MAJONE, G. (1989) *Evidence; argument and persuasion in the policy process*. New Haven: Yale University Press.

MARKS, G., F. NIELSEN, et al. (1996) 'Competencies, Cracks and Conflicts: Regional Mobilization in the European Union' in Marks, G.; Scharpf, F. and Streeck, W. *Governance in the European Union*. London: Sage, pp. 164–92.

MIGNOT-GERARD, S. et MUSSELIN, C. (2006) 'Chacun cherche son LMD', CSO-ESEN, monographe.

Ministère de l'Education nationale de la Recherche et de la Technologie (1998) *800ème anniversaire de l'Université de Paris : Vers une université européenne, 24 and 25 Mai 1998, La Sorbonne, Actes du colloque*. Paris: Mazarine.

Minnesota Office of Higher Education (2010) Final report Grant number 6142 Tuning project, URL: http://www.tuningusa.org/TuningUSA/tuningusa.publicwebsite/b1/b18d8a90-1e04-420c-b972-dead345f6b7d.pdf

MUSSELIN, C. (2001) *La longue marche des universités françaises*, Paris : Presses Universitaires de France.

NELSON, R. and WINTER, S. (1992) *An Evolutionary theory of economic change*, Cambridge: Belknapp press.

NEYER, J. (2006) 'The Deliberative turn in integration theory.' *Journal of European Public Policy* 13(5): 779-791.

NOKKALA, T. (2005). 'Knowledge society/knowledge economy discourse in internationalisation of higher education — A case study in governmentality'. In T. Halvorsen & A. Nyhagen (Eds.), *The Bologna process and the shaping of the future of knowledge societies* (pp. 94–117). Bergen: Department of Administration and organization theory, Department of Sociology and Forum for University history at the University of Oslo.

OECD (2010). *Education at a glance*, OECD: Paris.

Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2004) *Public Management Reform: A Comparative Analysis.* London: Oxford University Press.

Quality Assurance Agency (1997) 'Memorandum of association of the Quality control Agency for Higher Education' 02 April.

RADAELLI, C. (2000) 'Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change.' *European Integration Online Papers* 4(8)

RADAELLI, C. and V. SCHMIDT (2005) 'Policy change and discourse in Europe: conceptual and methodological issues', in Radaelli, C. and Schmidt, V. *Policy change and discourse in Europe*. New York, Routledge.

RAVINET, P. (2005) 'The Sorbonne meeting and declaration: Actors, shared vision and Europeanization' in Halvorsen, T. and Nyhagen, A. *The Bologna Process and the Shaping of the Future of Knowledge Societies* Oslo & Bergen: Department of Administration and Organization Theory, Department of Sociology and Forum for University History at the University of Bergen, pp. 187–203.

RISSE, T. (2000) 'Let's argue! Communicative action in world politics', *International Organization* 54(1): 1-39.

ROBERTSON, S. (2009) "Tuning USA': reforming higher education in the US, Europe style' in *Inside Higher education*, 28 April.

ROSE, R. (1991) 'What is lesson-drawing', *Journal of Public Policy* 11: 3-30.

SABATIER, P. (1998) 'The advocacy coalition framework: revisions and relevance for Europe', *Journal of European Public Policy* 5(1): 98-130.

SABEL, C. and ZEITLIN, J. (2007) 'Learning from difference: the new architecture of experimentalist governance in the European Union', *European Governance Paper* N C-07-02.

SAND, I. (1998) 'Understanding the new forms of governance: mutually interdependent, reflexive, destabilised and competing institutions', *European Law Journal* 4(3): 271-93.

Spellings Commission. 2006. A test of leadership: Charting the future of US higher education,

September, URL: http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf

STEGHAUS-KOVAC, S. (1998) 'Tuition fees fight stalls reform law', *Science*: 1625.

SUNSTEIN, C. and THALER, R. (2003) 'Libertarian Paternalism is Not an Oxymoron', *University of Chicago Law Review* 70(4): 1159-1202.

TAYLOR, S., RIZVI, F. et al. (1997) *Education policy and the politics of change*. London: Routledge.

TEAGUE, P. (2001) 'Deliberative Governance and EU Social Policy', *European Journal of Industrial Relations* 7(1): 7-26.

THALER, R. and C. SUNSTEIN (2008) *Nudge: improving decisions about wealth, health and happiness*. New Haven, Yale University Press.

Tuning USA (2013) 'Tuning educational structures USA, Initial expansion', URL: http://www.tuningusa.org/About/History/InitialExpansion.aspx

WITTE, J. (2006) 'Change of degrees and degrees of change: comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna Process', PhD dissertation, CHEPS, Enschede.