

Harmonisation européenne de l'enseignement et démocratie

› JOHN PITSEYS

John Pitseys est aspirant FNRS (UCL, Chaire Hoover). Il anime la Commission Europe/ Relations internationales d'ECOLO, chercheur-associé d'Etopia.

pitseys@agora.eu.org

Impensable il y a vingt ans, l'éducation transnationale va devenir l'ordinaire de tous les étudiants européens. Sous l'appellation du «processus de Bologne», l'Europe élargie instaure avec une rapidité remarquable un véritable espace communautaire de l'enseignement. A l'horizon 2010, l'Europe disposera d'un système de diplômes unifié, lisible et permettant la comparaison entre les différents systèmes nationaux.

L'harmonisation européenne des systèmes de cours apparaît pourtant aussi ardue que souhaitable. La création d'un espace européen de l'enseignement supérieur rencontre en effet deux types de difficultés. D'une part, réformer l'enseignement supérieur en Europe revient à toucher à l'autonomie des établissements et aux spécificités des différents systèmes d'enseignement¹. D'autre part, le développement progressif du champ d'action de l'Union Européenne n'offre que des outils imparfaits et l'idée bien vague encore d'une Europe de la formation. L'éducation et la formation représentent certes un objet politique de première importance pour l'Union européenne, ainsi qu'un instrument pour revitaliser l'espace économique européen². Toutefois, l'article 126 CE exclut explicitement le pouvoir d'harmoniser les législations des États membres : les compétences communautaires en matière d'éducation sont subordonnées au principe de subsidiarité et au «*respect de la responsabilité des États membres sur le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif*».

Dès lors, comment expliquer un tel succès ? Sauf à supposer l'enthousiasme spontané des acteurs, il a fallu que les réformes aient pu susciter chez les acteurs un sentiment de contrainte. Or, ni la loi, ni le décret, ni la convention internationale, ni la directive ou le règlement européen ne semblent imposer leur centralité: au contraire, c'est leur effacement même qui paraît donner du souffle au processus. Aujourd'hui, plus personne ne discute des fondations juridiques de la Déclaration de Bologne ou du Communiqué de Prague. Ceux-ci ne possèdent pourtant aucune force juridique au sens classique du terme, tout en imposant leur contrainte bien plus efficacement que la plupart des outils du droit international ou supranational.

Le processus de Bologne montre en ce sens une dimension exemplaire. Transformant fondamentalement le champ juridique, il révèle en effet une forme originale de rationalité politique. Après avoir rappelé les étapes-clés du processus, ces pages tenteront donc de décrire dans quelle mesure la dispersion de la souveraineté étatique et la montée en puissance des acteurs privés dans l'espace de décision modifient les conditions de légitimité de l'espace démocratique européen et préfigurent les contours de ce qu'on appelle parfois la «nouvelle gouvernance publique» de l'Union européenne. Nous montrerons les difficultés auxquelles s'expose une telle transformation et son influence sur le débat européen en général.

La souveraineté en question

Les trois mouvements de la réforme

On s'accorde généralement pour distinguer trois logiques dans le processus de Bologne. La première relève essentiellement d'une logique intergouvernementale et va de la Déclaration de la Sorbonne (1998) à la Conférence de Berlin (2003), en passant par les Déclarations de Bologne (1999) et le Communiqué de Prague (1991). Elle voit l'ensemble des pays européens - y compris en dehors de l'Union européenne

- s'associer progressivement aux fins de créer un espace européen de l'enseignement supérieur³. Sur le plan formel, ces déclarations constituent seulement une déclaration d'engagement des pays signataires à réformer leurs systèmes d'enseignement supérieur. Ne constituant pas une convention internationale au sens strict, les textes n'exigent pas de ratification et ne prévoient aucune sanction en cas de non-observance. Les signataires assureront dès lors la mise en œuvre du processus via l'installation de deux groupes de suivi mêlant à des degrés divers des représentants de la Commission européenne, des pays signataires, de la CRE et de l'EURASHE (Institutions du secteur des Collèges d'Enseignement Supérieur) (cette dernière à partir de 2000), et de l'ESIB (European Student International Bureau). En outre, deux groupes de travail et une série de séminaires thématiques sont à chaque fois mis sur pied pour préparer le rendez-vous suivant.

La seconde logique se caractérise par l'institutionnalisation progressive de l'action des acteurs dans le processus. Si les Déclarations de la Sorbonne et de Bologne reflètent à première vue une dynamique de type intergouvernemental, ce sont pourtant les acteurs de l'enseignement qui, par leur réactivité, transforment le coup de poker de la Sorbonne en dynamique efficace et quadrillée. Les Déclarations de la Sorbonne et de Bologne insistent sur la collaboration des conférences de recteurs, des présidents d'université, des groupes d'experts et d'universitaires. Dans la foulée, une nouvelle strate de décision entre Etats membres et organisations représentatives d'intérêts émerge progressivement, comme l'EUA (Association des Universités Européennes), l'ESIB ou l'EURASHE. Cette strate fera rapidement valoir son influence sur le processus. L'autonomie des acteurs et leur participation, loin de s'exclure, constituent à la fois un gage de flexibilité et un aiguillon politique. La Convention de Salamanque de l'EUA constituera ainsi une étape décisive dans le processus, dans la mesure où elle définit un véritable agenda interne d'accompagnement des réformes par l'EUA, et confirme la prise en main du processus par les institutions d'enseignement - ou du moins leurs experts.

La troisième logique, enfin, a trait au mouvement de mise en oeuvre locale du processus. Si le processus de Bologne connaît un succès rapide, il le doit davantage au dynamisme des établissements d'enseignement supérieur qu'à l'action des autorités publiques. C'est à l'instigation du CREF (Conseil des Recteurs d'Expression Francophone) que le CIUF (Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française) adopte une première position sur le processus, avant de créer en 2000 un groupe de travail sur le sujet. Le 12 décembre 2001, le CREF ne s'embarrasse plus des oripeaux du CIUF - celui-ci ne se réunit pratiquement plus entre 1999 et 2002 - pour prendre publiquement position : ne représentant formellement que la position des recteurs de la Communauté française, il semble - et prétend - pourtant exprimer l'engagement d'ensemble de la communauté universitaire⁴. Lorsque, en février 2002, Françoise Dupuis communique enfin ses propositions au gouvernement, le CREF à lui seul force la ministre à entamer des négociations bilatérales: le statu quo proposé par la ministre ne satisfait pas les institutions d'enseignement supérieur, qui utilisent déjà couramment le cadre ECTS et préparent l'adaptation de leurs structures au futur système du «3-5». Le 8 novembre 2002, un accord est trouvé entre le CREF et la ministre, qui reprend une grande partie des propositions des recteurs et adapte les objectifs de la Déclaration de Bologne au contexte de la Communauté française. Ni le CIUF, ni le CGHE n'auront été sérieusement consultés ; le pouvoir politique et les structures formelles de concertation sont désarmés devant l'expertise efficace du Conseil des recteurs. Comme on le sait, le décret fut voté début 2004 après une dernière passe d'armes entre les recteurs et Françoise Dupuis.

Un processus en réseau

Qu'il s'agisse des relations entre l'Union européenne et les États ou des rapports entre les ordres juridiques nationaux et l'ordre juridique international, le processus de Bologne intrique des strates de contraintes à la fois différenciées et complémentaires. La coïncidence partielle du processus de Bologne avec le cadre géographique de l'Europe des vingt-cinq fait croire à l'observateur distrait que l'harmonisation européenne de l'enseignement

relève de l'action communautaire. En réalité, cette dernière ne constitue qu'un levier parmi d'autres du processus. L'article 126 du traité CEE exclut des compétences de l'Union européenne l'harmonisation des législations nationales en matière d'enseignement. Malgré l'influence croissante⁵ de l'Union sur le processus, les Déclarations de la Sorbonne et de Bologne découlent fondamentalement de l'initiative de quatre États (Italie, France, Allemagne, Royaume-Uni) qui, pour mieux réformer leurs systèmes nationaux, convainquent une vingtaine d'autres États d'élaborer au niveau international une réforme d'envergure. Évitant l'ingérence directe de la Communauté européenne, l'initiative leur permet en outre d'invoquer le caractère implacable du «droit international» pour convaincre leurs opinions publiques nationales du caractère irrévocable des réformes à mener.

Qu'il s'agisse de l'Union européenne ou des États membres, l'autorité publique modifie par ailleurs les conditions de son intervention. Le processus de Bologne substitue à un modèle centralisé et linéaire une figure plus circulaire, enchevêtrant entre eux une grande variété d'intérêts, d'acteurs et de niveaux de pouvoir⁶.

Il ne s'agit donc plus de contraindre par la loi, mais de créer des effets d'influence, d'institutionnaliser des micro-réseaux de pouvoir. D'une part, l'exercice de la souveraineté étatique est remis en question : l'État n'est qu'un producteur de droit parmi d'autres, tandis que l'Europe ne dispose ni des outils juridiques ni de la légitimité politique pour se substituer à la forme étatique. D'autre part, la loi perd son caractère de suprématie dans la hiérarchie des sources formelles au profit de l'existence contiguë de déclarations politiques, de directives européennes, de conventions internationales, du décret communautaire et de l'autorégulation des pratiques par les acteurs de l'enseignement. Chacun des niveaux d'élaboration des réformes s'élabore en feed-back avec les autres, la maîtrise du processus changeant continuellement de mains. Sans les détonateurs de la Sorbonne et de Bologne, le processus n'aurait sans doute pas pu voir le jour. Sans l'action communautaire, il n'aurait pas pu bénéficier du système ECTS, du Supplément au Diplôme⁷. Sans la reprise des acteurs et son auto-régulation

au niveau local, enfin, il aurait été voué à l'échec. S'il revient à l'autorité publique d'adapter le cadre législatif en matière de financement, de collation des grades académiques, de cursus et de passerelles, ce sont en effet les établissements d'enseignement supérieur et leurs organes représentatifs qui, par une boucle un peu paradoxale, contraignent les pouvoirs publics à appliquer les engagements que leur signature avait poussés à honorer deux ans plus tôt. Contournant à la fois les procédures de concertation prévues dans le cadre du CIUF et l'activité parlementaire, le CREF se profilera ainsi comme exprimant l'opinion officielle de la communauté universitaire⁶.

Le « politique » en question

La transformation de l'espace public européen

Le processus de Bologne brouille profondément les frontières du droit. D'une part, la spécificité de la norme juridique par rapport à d'autres dispositifs normatifs devient moins évidente ; les standards techniques se juridicisent, tandis que le droit entretient en retour un rapport de plus en plus étroit avec les différentes sphères du social. D'autre part, on assiste à l'émergence de techniques plus souples, d'un droit «non prescriptif», «déclaratoire», voire «incantatoire»⁹.

En réalité, le processus de Bologne emprunte un vocabulaire fort semblable à celui de la «nouvelle gouvernance» européenne, et en particulier aux méthodes «ouvertes» de coordination en matière sociale (emploi, exclusion sociale, etc.) qui furent mises en place à partir de 2000 dans le cadre du processus de Lisbonne. Pour les aborder en quelques mots, celles-ci constituent un processus d'échange et d'implémentation de bonnes pratiques dans un cadre d'apprentissage flexible et volontaire basé sur les étapes suivantes:

- définir des lignes directrices pour l'Union, assorties de calendriers spécifiques pour réaliser les objectifs à court, moyen et long terme fixés par les États membres ;

- établir, le cas échéant, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs et des critères d'évaluation par rapport aux meilleures performances mondiales, qui sont adaptés aux besoins des différents États membres et des divers secteurs, de manière à pouvoir comparer les meilleures pratiques ;
- traduire ces lignes directrices européennes en politiques nationales et régionales en fixant des objectifs spécifiques et en adoptant des mesures qui tiennent compte des diversités nationales et régionales ;
- procéder périodiquement à un suivi, à une évaluation et un examen par les pairs, ce qui permettra à chacun d'en tirer des enseignements.

Entendant combiner souplesse et efficacité, la Méthode Ouverte de Coordination (MOC) s'appuie sur la nécessité de faire interagir les enjeux et les niveaux de décision et de les inscrire dans un continuum décisionnel. Partant sur l'effet d'incitation, elle fait pénétrer les acteurs dans un cadre de monitoring chargé d'évaluer leurs performances : sans être réellement sanctionnés, les acteurs sont poussés dans le dos par un modèle cadre de critères chargés d'évaluer les acteurs « gagnants » et ceux qui sont à la traîne. Avant d'exprimer un commandement, le droit devient donc un instrument de guidage dont l'accent et l'effet de contrainte sont déterminés par les acteurs eux-mêmes. Outre l'amélioration continue des « performances » des Etats-membres¹⁰, la MOC est censée constituer un mode de régulation et de participation citoyenne qui puisse compléter la démocratie classique¹¹.

Bien qu'il ne soit pas soumis au cadre juridique communautaire, le processus de Bologne utilise à peu près le même type d'ingénierie, et ce tant vis-à-vis des Etats signataires que des institutions d'enseignement supérieur. Les rapports Lourtie et Adams insistent en particulier sur la nécessité d'articuler à l'aide de « bonnes pratiques »¹² une auto-régulation cohérente des institutions d'enseignement supérieur. L'EUA s'impose quant à elle un calendrier, un processus d'évaluation, des indicateurs de performances qui puissent accompagner l'adaptation progressive des institutions d'enseignement supérieur vers le nouveau système. La foi de l'EUA en l'éducation transnationale est accompagnée d'un avertissement

sévère aux retardataires qui ne rejoindraient pas la marche de l'Europe de la connaissance¹³.

D'une part, le processus substitue un espace ludique d'un nouveau genre au règne de l'Etat et de la loi. Les Déclarations de Bologne et de la Sorbonne, le Communiqué de Prague, les Déclarations de Salamanque et de Göteborg sont des textes au statut incertain, peu techniques, au flou parfois volontaire. Loin de nuire à leur application, la béance des textes permet toutefois de s'adapter à des réalités sociales mobiles et incertaines¹⁴. L'ambiguïté des termes, quant à elle, donne l'occasion de trouver des voies acceptables pour tous les acteurs. La généralité du texte donne aux acteurs l'impression que «tout reste à écrire». Des réseaux de sens sont repris, amputés, affinés, produits par les méthodes interprétatives des acteurs ajustées les unes aux autres. L'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur s'écrit de main en main, adaptant ses termes aux nécessités socio-normatives. Ainsi, la Déclaration de la Sorbonne porte les résonances du rapport Attali, le processus ayant longtemps été assimilé à l'idée-force du «3-5-8». Elle servira ensuite de palimpseste à la Déclaration de Bologne, qui en reprend certaines idées (le double cursus, le système de crédits, la promotion de la mobilité et la dimension européenne des cursus), en adoucit d'autres (durée du second cycle) et extrait le processus de l'informel. Le Communiqué de Prague poursuit la démarche, tout en faisant écho des réflexions de l'EUA et de l'ESIB qui, elles-mêmes, réinterprètent de façon personnelle les objectifs de la Déclaration de Bologne. L'espace politique de la Communauté française, enfin, ressaisit les objectifs de la réforme à l'aune de ses particularismes. L'accord entre le CREF et la ministre reprend l'ensemble des orientations données par les rendez-vous de Bologne et de Prague, réinterprétant toutefois celles-ci en fonction des situations locales¹⁵.

D'autre part, une telle flexibilité ne s'oppose pas aux nécessités d'une action efficace. Au contraire, le jeu renforce la règle : les « fuites de sens » ménagées par le processus permettent d'intégrer pleinement le champ social dans la dynamique régulatrice. Le processus exploite de nouveaux

modes de contrôle pour piloter le comportement des acteurs: l'obligation d'évaluer, surtout lorsqu'elle est assortie de celle de corriger instaure un jeu subtil entre la rationalité managériale et la rationalité juridique. Comme décrit ci-dessus, le processus encadre les pratiques locales d'un système de benchmarking chargé d'aiguiller le spontanéisme des acteurs autour d'un certain nombre de recommandations, souvent inspirées des objectifs de la Déclaration de Bologne. Les acteurs sont mesurés par rapport au reste de la «concurrence», les «bons» et «mauvais» points décernés résonnant comme un avertissement du grand marché de l'enseignement supérieur européen. Les procédures inspirées des «méthodes ouvertes» combinent alors contrainte et flexibilité, normativité et auto-coordination de l'acteur. Les réformes n'imposent aucune hiérarchie juridique, mais un ordre contraignant reposant sur une certaine conception de l'action raisonnable et de l'adaptabilité. Comme l'expriment Ost et van de Kerchove, l'acteur reste «libre» de ses choix, mais doit «*s'il veut gagner, adopter une stratégie rationnelle en fonction de la nature du jeu et respecter les règles de celui-ci*»¹⁶. La norme n'est plus chargée de définir les règles du jeu, mais les stratégies-types du joueur ; elle ne donne plus de contenu fixe, mais une orientation pour l'action, l'insertion progressive de «mécanismes de comportements à l'intérieur de la machine humaine»¹⁷.

Un nouvel idéal politique?

L'ouverture apparente du processus de Bologne fait percer le droit dans les mécanismes des sous-systèmes qu'il souhaitait contrôler ; à l'inverse, elle suit le mouvement à rebours par lequel les instances de ces sous-systèmes prétendent contrôler au moins une part de la production juridique¹⁸. Ce faisant, le processus de Bologne modifie substantiellement le cadre classique de la délibération politique.

Les démocraties libérales se définissent la plupart du temps à partir de la frontière qu'elles tracent entre l'activité politique, c'est-à-dire le lieu institutionnalisé de la délibération collective, et le champ social, l'espace des activités humaines dans leur diversité, qui regroupe également l'ac-

tion de la société civile. Le moins que l'on puisse dire, c'est que le processus de Bologne revisite profondément une telle distinction. Le dispositif du processus attache en effet un grand soin au passage de la norme à l'action politique, et de celle-ci à l'arrière-plan social. L'élaboration du processus est toujours contiguë à son application, celle-ci exigeant à son tour des ajustements continuels et sa prolongation à tous les niveaux de la chaîne de mise en oeuvre. L'évaluation des réformes accompagne leur reformulation et cette reformulation accompagne elle-même l'application de la norme sur le terrain, aidant celle-ci à trouver des expressions plus adaptées à tel ou tel contexte national, telle ou telle réticence idéologique, telle ou telle exigence d'acteurs. La sphère de discussion est directement insérée dans le cadre d'exécution de la réforme. En retour, la formation du consensus dépend étroitement de la mise en oeuvre de celui-ci. Dès lors, la concertation identifie ses finalités à celles de l'exécution de la norme qu'elle-même contribue à former. La juridicité y saisirait alors sa cohérence avec l'auto-compréhension pratique de l'expérience, celle-ci agissant en retour sur l'élaboration d'une culture normative. Le processus annoncerait alors, pour ses partisans, une sorte d'espace démocratique intégral, partagé entre le temps de l'énonciation formelle de normes à prétention universelle et celui de leur rencontre avec la société vécue.

Le tableau est séduisant. Il est aussi trompeur et abusif, comme la plupart des tentatives d'atteindre l'idéal de transparence politique. Comme nous l'avons évoqué plus haut, les méthodes de *benchmarking* et de *monitoring* assimilent l'adaptation des conduites individuelles au fait social, et le fait social à la norme elle-même et sa mise en oeuvre. L'auto-évaluation des acteurs constitue à la fois un type de contrainte et une sorte de photographie du comportement des acteurs vis-à-vis des réformes. D'une part, les procédures de *monitoring* et d'évaluation sont sensées représenter plus ou moins exactement les situations locales et les positions des acteurs. De l'autre, elles rétroagissent sur ceux-ci, les orientent, les contraignent et les influencent, assimilant la rationalité collective à l'« effet lemming » que nous avons décrit plus haut. En ce sens, le processus entend à la fois se saisir de la force du réel et du « juridique » : ce que les acteurs « veulent

et sentent au fond », et ce que les acteurs «doivent» faire. Le dispositif de l'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur fait disparaître l'écart existant entre l'espace social et l'espace public, et dont la norme juridique serait l'émanation. La montée en puissance des intérêts des acteurs caractérise dès lors un nouveau principe d'ordre censé trouver la correspondance miraculeuse entre l'expression de la vie sociale - réduite à l'adaptation des conduites individuelles - et l'élaboration/application de la norme.

Or, une telle assimilation est à la fois réductrice et abusive. Certes, le processus de Bologne constitue une rupture avec le droit moderne et l'idée d'une régulation politique centralisée. En creux, il en révèle en tout cas certaines des difficultés contemporaines : difficulté croissante à prendre en charge des problèmes complexes, éloignement du contexte, fossilisation du débat démocratique. En voulant assimiler mutuellement la réalité sociale et le champ normatif, le processus prend toutefois artificiellement les accents de la naturalité, prétendant assurer la décidabilité de tous les problèmes qui lui sont soumis. Si les recteurs les plus enthousiastes parleront peut-être, à propos des réformes, d'une «formidable chaîne interprétative» ou d'une «œuvre collective», la norme n'importe en effet que dans la mesure où elle induit elle-même le comportement collectif qui devait contribuer à sa formation et à sa critique éventuelle. Le processus aplatit les divisions, les différences, l'expression des dissensions collectives : l'acteur, quant à lui, est *à la fois et en même temps* sujet et objet du processus. En s'appuyant sur la contiguïté existant entre la prise de décision et son application, un tel type de régulation coupe court aux questions sur son bien-fondé en invoquant à la fois son élaboration «objective» et le consensus qui l'entoure. Le droit risque, dès lors, d'y représenter bien davantage qu'un contre-pouvoir contre l'arbitraire : un moyen de contrôle de l'expression de l'espace public.

Dans la foulée, le processus de Bologne trouve moins sa justification dans la légitimité de ses formes que «dans la justice, l'efficacité ou dans quelqu'autre vertu actuelle que possède la décision coercitive elle-

même)¹⁹ : loin de reposer sur une «situation idéale de parole», il s'appuie d'ailleurs sur un modèle néo-corporatiste de la participation mêlant des représentants formels, des représentants organiques et les parties directement concernées par le débat. La norme est un outil au service de l'utile : la conformité au droit ne constitue plus un objectif en soi, mais une ressource pour atteindre la performance escomptée. La règle n'accorde au passé que l'attention que réclame une bonne stratégie : la multiplicité des niveaux et des types de normativité propose une batterie d'instruments quasi mécaniques dont les sens possibles sont progressivement sélectionnés par un droit extrêmement planificateur, finalement. L'efficacité de la norme ne définit plus seulement une réalité sociale : l'impact qu'elle exerce sur cette dernière baptise aussi, de l'extérieur, sa propre juridicité. Ce faisant, le droit se met au service de l'action sociale et renonce à sa capacité autonome d'institution sociale ou rationnelle. Le temps officiel de la loi ne fait qu'entériner le temps réel de l'élaboration normative, un «autre» droit qui prend les apparences de son contraire : un droit joueur mais implacable.

.....
1 Voy. M. ROMAINVILLE, " Les structures de l'enseignement supérieur en Europe ", La Revue Nouvelle, septembre 2002, p. 54-58; G. HAUG, C. TAUCH, Tendances des structures d'éducation de l'enseignement supérieur (II), rapport de suivi pour les conférences de Salamanque et de Prague de mars/mai 2001, avril 2001, p. 50-79.

.....
2 Le programme d'action des ministres de l'éducation de 1976, les programmes-cadre de recherche et de développement, le développement des programmes COMMETT et ERASMUS et le tournant stratégique marqué par la publication du premier Livre Blanc manifestent l'articulation d'un double enjeu pour l'éducation : favoriser le processus d'intégration européenne et supporter la Communauté dans sa politique socio-économique.

.....
3 Voy. Déclaration conjointe sur l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur par les quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni, Paris, 25 mai 1998, p. 1 ; Déclaration conjointe des ministres européens de l'enseignement sur l'espace européen de l'enseignement supérieur, Bologne, 19 juin 1999, p. 2 §2; Communiqué de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur, Prague, 19 mai 2001.

.....
4 Conseil des Recteurs d'Expression Francophone (CREFF), Harmonisation européenne de la structure des études supérieures universitaires, document de travail adopté par le Conseil des Recteurs, Bruxelles, 4 décembre 2001.

.....
5 Pointons le rôle joué par le système de crédits ECTS, les directives 89/48 CEE et 92/51 CEE reconnaissant les qualifications visant l'accès aux professions réglementées ou la construction progressive du "Supplément au diplôme". Relevons par ailleurs que l'Union européenne est associée aux travaux des groupes de suivi à titre d'«invité spécial».

.....
6 Guy Haug relève ainsi les rapports de complémentarité entre le processus de Bologne et la Convention de

Lisbonne, le Supplément au diplôme, l'ENQA, les directives de l'UE, les programmes européens de mobilité, les réseaux ENIC/NARIC, ou encore les réformes induites par le processus d'adhésion à l'UE par les pays candidats in G. HAUG, C. TAUCH, Tendances des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur (II), rapport de suivi pour les conférences de Salamanque et de Prague de mars/mai 2001, avril 2001, p. 3. Par ailleurs, le processus se nourrit d'une série d'outils hybrides en provenance l'UNESCO ou du Conseil de l'Europe.

7 Voy. European Commission, From Prague to Berlin. The EU Contribution, rapport de suivi, Bruxelles, août 2002.

8 L'accord du 8 novembre 2002 précise que " la Ministre et les recteurs ont l'intention de poursuivre la concertation " sans mentionner pour autant les structures et les dispositions relatives à la consultation des acteurs de l'enseignement les instances qui sont chargées de gérer la concertation en matière d'enseignement supérieur universitaire.

9 J.B. AUBY, cité par J. CHEVALLIER, " Vers un droit post-moderne? ", Revue de droit public, n°3, 1998, p. 678.

10 Cf. la communication de la Commission européenne intitulée " Benchmarking the competitiveness of European industry ", COM (96) 463 du 9/10/96.

11 Voy. Parmi de nombreux articles sur le sujet, J. COHEN, C.F. SABEL, "Sovereignty and Solidarity: EU and US", in *Governing Work in a new economy: European and American Experiments*, J. Zeitlin et D.Trubek eds., Oxford, Oxford University press, 2003, p. 691-750.

12 Voy. S. ADAMS, op. cit., p. 47: P. LOURTIE, *Furthering the Bologna Process*, Rapport aux ministres de l'éducation des pays signataires de la Déclaration de Bologne, Prague, mai 2001, p. 4.

13 Message from the Salamanque Convention of European higher education institutions, op. cit., p. 2 §2. S. ADAMS, op. cit., p. 47-48: voy. également G. HAUG, C. TAUCH, *Tendances II*, op. cit., p. 8.

14 C-A. MORAND, *Le droit néo-moderne des politiques publiques*, Paris, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, p. 196.

15 Voy. Communiqué de presse du Gouvernement de la Communauté française, « Les Recteurs et la Ministre Française Dupuis s'accordent sur un processus », 8 novembre 2002, al. 3-6, 8, 14.

16 Cité par M. van de KERCHOVE, F. OST, *Le droit ou les paradoxes du jeu*, op. cit., p. 164.

17 Voy. S. GOYARD-FAVRE, *Les fondements de l'ordre juridique*, Paris, PUF, 1992, op. cit., p. 309.

18 Y. CARTUYVELS, F. OST, *Crise du lien social et crise du temps juridique. Le droit est-il encore en mesure d'instituer la société? L'exemple du droit pénal*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 1998, p.38.

F. MICHAUX, " Vers une conception post-moderne du droit. La notion de droit chez Ronald Dworkin ", *Dworkin. Un débat*, Bruxelles, Ousia, 1999, p. 207.

A tire d'exemple rapide, mentionnons le rôle important joué par les experts dans le processus de Bologne. Profitant de la force de l'écrit, l'expertise prend à l'occasion les apparences de la juridicité véritable; s'abritant derrière le savoir, qui est censé garantir sa légitimité et son bien-fondé, elle impose un contenu politique; enfin, elle contribue à influencer la conscience que les acteurs ont du processus de réformes, et la perception de son caractère consensuel et irrévocable.

19 R. DWORKIN, *L'empire du droit*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994 (1986), p. 169.

