

Un enseignement supérieur à l'aune européenne : quelle gouvernance ? Le cas des Hautes Écoles en Communauté française de Belgique

Par **André Gustin**, Directeur-président honoraire, Haute École Blaise Pascal, Arlon, Belgique • andregustin@skynet.be

Cet article présente l'évolution de la gouvernance dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique avec les Hautes Écoles pour objet d'étude. Celles-ci appartiennent au segment du système éducatif qui a subi la plus importante restructuration, durant les vingt dernières années, dans un contexte de sévères restrictions budgétaires. Elles ont également supporté, sur la même période, la plus forte augmentation de population. L'article prend la forme d'un diptyque : chercher sa voie dans les actions de gouvernance et faire entendre sa voix au sein d'un concert d'acteurs dominés par la référence européenne et supranationale en matière d'enseignement. Le premier volet situe les limites de l'entreprise liées au traitement d'un concept en devenir. Le second part du contexte socioéconomique des années 1990 et de son effet sur l'organisation de l'enseignement en Hautes Écoles pour décrire, ensuite, les actions de gouvernance dans leurs processus et leur historicité en se servant, à cette fin, d'un cadre analytique emprunté à Marc Hufty. En conclusion, après avoir consulté différents intervenants de terrain, nous tenterons de caractériser le ou les processus de gouvernance en cours en accordant la préséance aux acteurs externes supranationaux, ceux par qui le changement de fond est arrivé.

■ LA GOUVERNANCE, UN CONCEPT À APPROFONDIR

Parler de gouvernance, c'est d'abord déplorer le manque d'unanimité sur sa définition, son contenu et son impact. Faut-il s'en étonner dès lors que l'on

touche à un concept en devenir qui se fonde dans l'exercice du pouvoir ? Toutefois, faute de définition acceptable et d'objet d'étude relativement bien identifié, on se voit dans l'obligation de renoncer à toute description et analyse. Pour rendre l'exercice praticable, nous avons fixé notre choix sur deux acceptions renvoyant à une démarche opératoire. Les limites de notre entreprise ainsi que sa validité sont ainsi précisées.

Dans un article intitulé *La gouvernance est-elle un concept opérationnel ?*, Hufty (2007) propose la définition suivante : « La gouvernance comme objet représente une catégorie de faits sociaux. Elle se réfère aux processus collectifs, formels et informels, qui déterminent, dans une société donnée, la manière dont les décisions sont prises et les normes ou institutions élaborées relativement aux affaires publiques ». Pour Hufty, la gouvernance est un fait social, « est ». Elle n'est ni bonne ni mauvaise *a priori*, elle n'est pas un « modèle » spécifique qu'il est souhaitable d'encourager. Elle est dotée, par ailleurs, de caractéristiques analysables et interprétables.

Dans le cadre de son étude sur *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe*, l'Union Européenne (2008) s'est attardée à la description des pratiques formelles des établissements et aux enjeux, voire aux défis, qui en découlent. Elle a retenu, à cette fin, la définition suivante : la gouvernance fait référence à « l'exercice formel et informel de l'autorité dans le cadre des lois, des politiques et des règles qui articulent les droits et responsabilités des divers acteurs, y compris les règles selon lesquelles ils interagissent ». En d'autres termes, la gouvernance englobe « le cadre dans lequel un établissement poursuit ses buts, objectifs et politiques de manière cohérente et coordonnée », elle répond aux questions suivantes : « qui est responsable et quelles sont les sources de légitimité des décisions exécutives prises par les différents acteurs ? » (Hirsch et Weber, 2001).

L'autonomie, poumon de la gouvernance

Avant d'opter pour un cadre d'analyse de la gouvernance, il convient encore de se pencher sur la ou les relations qui existent entre les concepts de gouvernance et d'autonomie. L'espace de liberté laissé aux acteurs de terrain dans les limites de leurs compétences au sein de diverses instances de pilotage ou de décision relève d'une histoire et porte sur un contenu qu'il s'agit de préciser. Ce contenu est généralement défini et formalisé, à des degrés divers, par le législateur.

En Belgique, l'autonomie scolaire renvoie d'abord à la liberté d'enseignement, garantie par la Constitution en son article 24. Elle a pour corollaire son organisation en réseaux¹ sur une base idéologique (légitimation d'ordre religieux et philosophique: le réseau officiel est neutre, le réseau subventionné est soit neutre, laïque ou confessionnel).

À partir des années 1970, l'autonomie scolaire s'inscrit en plus dans le courant politique de la démocratie participative, signe de l'ouverture des établissements sur leur environnement. Ce courant aura un effet sur la composition des organes de gestion désormais ouverts aux acteurs internes, dont les étudiants et la société civile.

Les années 1990, comme nous le verrons ultérieurement, seront, quant à elles, marquées par une logique issue de la gestion du secteur privé appelée la nouvelle gestion publique et « l'émergence d'une pensée comptable en éducation » (St-Germain, 2001). La recherche d'efficacité et d'efficience dans un contexte de contrôle des dépenses publiques devient la première préoccupation. C'est le financement de l'enseignement supérieur (sa nature, son montant, ses composantes) qui se trouve désormais au centre des difficultés des gouvernements et des établissements. Ces derniers ont l'obligation de gérer, dans les limites d'un arrêté de financement (autonomie balisée), une allocation appelée « enveloppe fermée », car

tributaire des ressources de la Communauté française. La logique des moyens s'est ainsi substituée à la logique des besoins à l'œuvre précédemment.

Dans la foulée de la Déclaration de Bologne de 1999, signée par les ministres de l'Éducation de vingt-neuf pays en prélude à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et du traité de Lisbonne adopté en 2000 par les pays membres de l'Union Européenne, on doit y ajouter l'autonomie au service de l'amélioration des programmes d'études, de la qualité de l'enseignement et de la recherche.

Ce sont bien les degrés (autonomie complète, relative ou limitée) et les contenus (droit d'initiative, organisation interne, gestion financière, qualité de l'enseignement...) que l'autonomie revêt qui vont induire et en partie légitimer les actions de gouvernance. La gouvernance prend appui sur des espaces d'autonomie en responsabilisant les acteurs.

Un cadre d'analyse pour squelette

Les pratiques de gouvernance, dans un contexte de plus ou moins grande autonomie, demandent à être appréhendées, situées et analysées dans leur complexité. Dans les lignes qui suivent, nous allons décrire et approfondir le processus de gouvernance en nous inspirant du « cadre analytique de gouvernance » proposé par Hufty (2007) qui favorise l'approche du concept sous l'angle sociologique. Son cadre analytique de gouvernance repose sur cinq indicateurs: les problèmes ou les enjeux, les acteurs, les points nodaux, les normes et les processus.

Par problème ou enjeu, il faut comprendre ce qui est l'objet d'un processus de gouvernance. Il peut s'agir, par exemple, de la gestion du personnel, des structures de l'enseignement, des interactions entre acteurs. Les acteurs sont des individus ou des groupes (formels ou informels) dans leur diversité, ce sont les parties prenantes. Les points nodaux sont des lieux de convergence des problèmes, des acteurs,

¹ Par réseaux, il faut entendre les pouvoirs organisateurs responsables de l'enseignement. Dans le cadre de notre étude, nous en distinguons trois:

1. le réseau de la Communauté française qui comprend les Hautes Écoles organisées par la Communauté française;
2. le réseau de l'enseignement officiel subventionné qui comprend les Hautes Écoles organisées par les provinces, les communes, les associations de communes ou toute autre personne morale de droit public;
3. le réseau de l'enseignement libre subventionné qui comprend les Hautes Écoles organisées par des personnes privées (article 50 du décret du 5 août 1995).

des processus (espace et temps), des lieux où des décisions sont prises, des accords conclus et des normes sociales élaborées. Les normes, considérées d'un point de vue sociologique, peuvent être légales, formelles ou informelles; elles fixent les règles du jeu et visent à répondre aux attentes collectives. Finalement, les processus sont une succession d'états par lesquels passe un système. Ils introduisent l'historicité au sein des modèles de gouvernance.

Nous passerons d'abord en revue quelques éléments du contexte socioéconomique de ces vingt dernières années en Communauté française de Belgique, éléments sélectionnés pour leur influence décisive, selon nous, sur l'évolution de la gouvernance. Ensuite, nous traiterons ce problème en deux temps: l'énoncé des enjeux, leur historicité et le rôle des acteurs externes d'une part; la recherche d'une norme par la Communauté française d'autre part. Si le rôle des acteurs est à ce point prégnant dans notre analyse, c'est qu'ils incarnent ceux et celles par qui le changement arrive.

■ LE CONTEXTE SOCIOÉCONOMIQUE ET L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

La Belgique a accédé à l'indépendance en 1830. En 1831, elle se donne une Constitution qui proclame la liberté d'enseignement: «L'enseignement est libre, toute mesure préventive est interdite...» (article 24 de la Constitution), liberté qui sera réaffirmée à

plusieurs reprises, entre autres en 1958, à l'occasion de l'adoption d'un pacte scolaire. Érigé en loi le 29 mai 1959, le Pacte scolaire s'applique à tous les ordres d'enseignement, dont les Hautes Écoles qui nous préoccupent. Il normalise les rapports entre les réseaux d'établissement tout en les encadrant légalement pour qu'ils puissent délivrer des titres reconnus et bénéficier de subsides.

Depuis le 1^{er} janvier 1989, l'éducation est communautarisée². Cela a eu pour conséquence qu'à une législation nationale et unitaire ont succédé progressivement, dans de nombreux domaines, des dispositions légales et réglementaires différenciées, des réformes traduisant des volontés politiques différentes, mais toujours sur une base institutionnelle commune et élargie.

La loi de financement du 16 janvier 1989 attribue aux Communautés et aux Régions les moyens d'exercer leurs compétences. La communautarisation de l'enseignement n'a donc pas profité d'une loi spécifique. Elle ne s'est pas accompagnée de l'attribution de moyens financiers nouveaux pour permettre des politiques volontaristes.

À cette époque, comme l'indiquent les statistiques officielles reprises dans le tableau ci-après, la Belgique connaît une dette publique inacceptable et se voit dans l'obligation de proposer des mesures rigoureuses pour que son endettement ne dépasse pas la norme européenne fixée à 60% du PIB de chaque pays.

TABLEAU 1 : LE TAUX D'ENDETTEMENT DE LA BELGIQUE PAR RAPPORT À SON PIB

ANNÉE	1994	2000	2004	2007
TAUX D'ENDETTEMENT / PIB	135,5%	107,8%	94,3%	83,9%

Sources: Institut national de statistique (2000) et Banque nationale 2008.

Il est bien évident que cet endettement pèse lourdement sur les possibilités offertes par la loi de financement étant donné que les Communautés n'ont pas de pouvoir fiscal et reçoivent leur dotation du gouvernement fédéral.

Dès 1991, le gouvernement de l'époque inscrit parmi ses priorités la réforme de l'administration: elle vise

essentiellement la recherche de l'efficacité. Chaque ministère met en place un baromètre d'évaluation de la qualité du service rendu. Après un long travail de concertation, ces mesures seront suivies en 2000 par l'adoption d'un document élaboré par le ministère de la Fonction publique et de la Modernisation de l'administration intitulé *Fondements de la modernisation*

² La Belgique compte trois communautés en référence aux langues française, flamande et allemande qui y sont parlées.

de l'administration fédérale, mais plus connu sous le nom de plan Copernic. Ce plan est basé sur trois piliers majeurs : l'amélioration de la structure de l'administration fédérale, l'introduction d'un système de mandats pour les fonctionnaires de haut rang et une nouvelle politique du personnel (étalonnage).

C'est dans ce climat d'assainissement budgétaire draconien que les Hautes Écoles ont vu le jour en 1996 à partir d'un décret promulgué en 1995. Cette réforme concerne plus de 65 000 étudiants et plus de 8000 membres du personnel. À cette époque, le législateur a voulu installer un enseignement de qualité, plus autonome et plus ouvert, tout en tenant compte d'une diminution des moyens. Les établissements, alors au nombre de 106, se sont regroupés, sur la base d'un projet pédagogique social et culturel, par zone géographique et par réseau pour constituer 30 entités concurrentes. Leur autonomie «encadrée» s'est accrue considérablement tant dans le domaine financier que pédagogique par un élargissement, pour ce dernier, de leurs missions vers la formation continue, la recherche et le service à la collectivité. Un système d'évaluation de la qualité de l'enseignement a été introduit. Les structures de participation à la gestion des Hautes Écoles, avec la présence, entre autres, des membres du personnel et des étudiants, ont reçu une légitimité décrétales.

La réforme des Hautes Écoles s'est opérée en s'inspirant du modèle universitaire de l'époque. Les principes et les normes véhiculées par la nouvelle gestion publique qui prend racine, selon les termes d'Abate (2000), dans un «terreau budgétaire» n'étaient pas non plus absents des dispositions décrétales. Ces principes ont pour noms : l'efficacité (*value for money*), l'efficacité, la recherche de la qualité et son évaluation, la participation et la responsabilisation des acteurs.

Le financement des Hautes Écoles relève d'un décret précis (Moniteur, 1996) qui permet de calculer une allocation globale couvrant plusieurs catégories de dépenses : les frais de personnel, de fonctionnement et d'investissement. Cette allocation répond à une formule de financement qui intègre la structure de l'établissement et le nombre d'étudiants en fonction de la filière de formation suivie. Le coût par étudiant est fixé d'année en année en référence au budget consacré aux Hautes Écoles dans le budget de la Communauté française. C'est la logique des moyens. À titre d'exemple, voici, dans le tableau repris ci-après, l'évolution indiciaire du budget de l'enseignement supérieur hors universités comparativement à l'évolution de la population étudiante. Si le financement se rapportait à la population, les indices «budget» et «étudiant» correspondraient, mais le premier évolue en fonction des moyens budgétaires disponibles et de la loi de financement.

TABLEAU 2 : L'ÉVOLUTION DU BUDGET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA POPULATION ESTUDIANTINE

ANNÉE	1997-1998	2000-2001	2004-2005	2006-2007
BUDGET – BASE 100	100	101,2	97,3	101
ÉTUDIANT – BASE 100	100	105,05	109,64	112,15

Source : Entreprise des technologies nouvelles de l'information et de la communication (2007).

■ LA GOUVERNANCE DANS SON PROCESSUS ET SON HISTORICITÉ : LE RÔLE DES ACTEURS EXTERNES

Dans les lignes qui suivent, nous passons en revue quelques positions prises par des organismes internationaux sur les valeurs et la nécessité d'une «bonne gouvernance». Celle-ci, suivant les époques, pouvait

se confondre avec les concepts de «gestion», de «management» ou encore de «gouvernement».

L'OCDE et son pré carré

De longue date, l'OCDE s'est penchée sur la gestion des établissements scolaires et des systèmes éducatifs,

compte tenu de son incidence sur le budget des pays et de son rôle dans la croissance économique et la cohésion sociale. Dans tous les pays de l'OCDE, les gouvernements cherchent à accroître l'efficacité de leur système éducatif tout en s'employant à trouver les ressources supplémentaires pour faire face à la demande grandissante de formation, spécialement sur le plan tertiaire (CITE 5 et 6³).

L'OCDE centralise les données des pays membres et associés, entreprend des études approfondies, procède à des évaluations et à des analyses comparatives, organise des conférences, développe une imposante batterie d'indicateurs actualisés et comparables portant sur le contexte, les processus et surtout les résultats des systèmes éducatifs et sur leur effet sur la croissance économique et sociale.

À travers les publications annuelles *Regards sur l'éducation* et *Analyse des politiques d'éducation* qui utilisent la méthode comparative en vue de faciliter la lecture du rendement des différents systèmes d'enseignement, l'OCDE aborde les problèmes liés à la nouvelle demande d'enseignement tertiaire (OCDE, 1997), à la gouvernance (OCDE, 2003), à l'incidence socioéconomique de l'enseignement supérieur, à sa qualité, à son équité et à son efficacité (OCDE, 2006). Dans le même temps, elle adopte une série d'indicateurs de qualité pour une bonne gouvernance dans le secteur public (Jacobzone, Choi et Miguët, 2007) en s'appuyant sur les principes de responsabilité, de transparence, d'efficacité, de prospective et du respect des règles.

Depuis plus de trente ans, le programme *Institutional Management in Higher Education* est destiné spécifiquement à la gestion des établissements d'enseignement supérieur. La revue *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* fait largement état de l'évolution des moyens stratégiques et budgétaires des pouvoirs publics.

L'OCDE part du principe que la gouvernance de l'enseignement supérieur est intimement liée au financement (OCDE, 2003, p. 68) duquel découlent les

politiques dans le domaine de la formation (structures, contenus, évaluation), de la gestion du personnel, de l'accès à l'enseignement supérieur, voire de l'adoption de pratiques pédagogiques (OCDE, 2006). On comprend dès lors l'influence qu'elle peut exercer sur les politiques budgétaires des gouvernements.

Les recommandations de l'OCDE ont une valeur incitative, elles visent à permettre aux pays de rester compétitifs dans une économie de marché.

En 1989, sur la lancée de la communautarisation de l'enseignement et à la demande des trois ministres communautaires, l'OCDE a procédé à un examen approfondi des politiques d'éducation en Belgique (OCDE, 1991; Haby, in't Veld et Tschoumy, 1993). Pour l'ordre d'enseignement qui nous intéresse, le rapport et les questions des examinateurs portaient notamment sur :

- les précisions à apporter aux missions des différents segments du système éducatif ;
- la mise en œuvre de politiques du personnel ;
- la nécessité de recourir au pilotage et à la régulation du système éducatif en se basant sur des indicateurs de performance d'ordre quantitatif et qualitatif ;
- l'amélioration de la productivité du système perçu comme trop coûteux et dont le financement, à peine fixé par la loi, semblait déjà mal assuré.

L'OCDE a suggéré une évaluation des résultats et un financement à partir de ceux-ci modulé en fonction du caractère particulier des groupes à former.

L'Union Européenne forte de ses compétences élargies

En 1957, le traité de Rome fonde la Communauté économique européenne sans prendre en considération l'enseignement et la formation. Ce n'est qu'au début des années 1970 que le conseil évoque la nécessité d'une coordination en matière d'éducation

³ CITE : classification internationale type de l'éducation conçue par l'UNESCO et reprise par l'OCDE. Le niveau 5 concerne l'enseignement supérieur de premier cycle alors que le niveau 6 touche le deuxième cycle.

et prône la coopération entre les établissements, la reconnaissance des périodes d'études effectuées à l'étranger et la mobilité des étudiants et des professeurs.

Il faudra attendre le traité de Maastricht en 1992 pour que, dans la lignée entre autres du *Mémoire sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne* (Commission des Communautés européennes, 1991), l'éducation devienne un objet de coopération entre les douze pays membres de l'époque sur la base de l'article 126⁴ (JO C 191, 29 juillet 1992 devenu l'article 165: JO C 115, 9 mai 2008) et dans le respect du principe de subsidiarité et de proportionnalité. Ces principes précisent que dans les cas où une compétence n'est pas exclusive de la Communauté, celle-ci n'agit que si les objectifs peuvent être mieux réalisés au niveau communautaire qu'au niveau national. Et si elle doit agir, elle s'abstient d'abord d'imposer, préférant les directives aux règlements.

Rapidement, dans le *Livre blanc de la Commission, croissance, compétitivité, emploi* (Commission des Communautés européennes, 1993c), les attentes de la Commission à l'égard de l'enseignement vont prendre une coloration plus précise vu le contexte de relance économique de l'époque. Elle mise sur l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation professionnelle pour relancer la croissance, restaurer la compétitivité et asseoir l'identité européenne. À cette fin, elle met en œuvre une série de projets de mobilité d'étudiants et de professeurs ainsi que des échanges de bonnes pratiques tels les programmes Socrates, Tempus, Leonardo et Erasmus mundus. Or ces projets ne peuvent fonctionner sans une certaine compatibilité des systèmes éducatifs.

En 1998, le Conseil des Ministres de l'Union recommande l'adoption de dispositifs visant à mettre en place des méthodes d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur. En 1999, l'agence European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) est créée avec, entre autres objectifs « politiques », de promouvoir « l'assurance qualité » auprès des différents gouvernements de l'Union.

Le processus de Bologne : fruit d'un partenariat entre l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe

Indépendamment des positions prises par l'Union Européenne en matière d'éducation, un mouvement connu sous le nom de « processus de Bologne » a commencé à se dessiner en 1998 à la Sorbonne à Paris, au départ à l'initiative de quatre ministres de l'Éducation soucieux de donner de l'envergure et une plus grande visibilité à leur enseignement supérieur. Les axes directeurs (Conseil des ministres de l'Éducation, 2008) de ce processus insistent sur :

- la dimension intellectuelle, culturelle, sociale et technologique de l'enseignement supérieur;
- la citoyenneté et les valeurs partagées;
- la libre circulation des étudiants, des enseignants et des chercheurs;
- le rayonnement mondial de l'enseignement supérieur.

Il en découle des recommandations portant sur l'adoption :

⁴ Article 126, devenu article 165 dans la dernière version du Traité :

1. La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre les États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique;
2. L'action de la Communauté vise :
 - a. à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres;
 - b. à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études;
 - c. à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement;
 - d. à développer l'échange d'information et d'expérience sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres;
 - e. à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socioéducatifs;
 - f. à encourager le développement de l'éducation à distance;
3. La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation et en particulier avec le Conseil de l'Europe.

- d'un supplément au diplôme (descriptif permettant une plus grande lisibilité) ;
- d'un système de crédits transférables (European Credit Transfer System – ECTS) tout au long de la vie ;
- de politiques pour faciliter la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, pour favoriser la coopération sur le plan de l'assurance de la qualité et pour promouvoir la dimension européenne dans l'enseignement ;
- d'un système d'enseignement basé sur deux cycles dont le premier de trois ans doit permettre l'« employabilité ».

Réunis à Bologne en 1999, les ministres de l'Enseignement supérieur (ils sont quarante-six actuellement) de vingt-neuf pays européens ont signé une déclaration commune qui vise à coordonner les politiques nationales afin d'aller vers une convergence des divers systèmes éducatifs et d'offrir une visibilité à un espace européen de l'enseignement supérieur⁵. Cet espace géographique correspond en grande partie aux pays membres du Conseil de l'Europe (actif depuis 1954 dans le domaine de l'enseignement supérieur) ayant signé la Convention culturelle européenne.

Il faut surtout reconnaître que les initiateurs du processus ont posé des jalons sur un terrain favorable et déjà largement cultivé. On en veut pour preuve que dès 1972, l'UNESCO montre son attachement à l'enseignement supérieur en créant le Centre européen pour l'enseignement supérieur à Bucarest. En 1994, ce centre de l'UNESCO et le Conseil de l'Europe créent l'European Network of Information Center qui est chargé d'élaborer des politiques et des pratiques communes à l'ensemble des pays européens en matière de reconnaissance des qualifications. À compter de 2001, ce dernier servira de structure d'appui au processus de Bologne. Quant au Groupe de suivi du processus de Bologne (Bologna Follow-up Group), il est désormais composé, en plus des signataires et des représentants de la Commission européenne, des associations suivantes retenues à titre consultatif :

l'European University Association, dont les racines remontent à 1959 ; l'European Association of Institutions in Higher Education, née en 1990 et regroupant les établissements d'enseignement supérieur non universitaires ; l'European Student's Union ; l'Internationale de l'éducation ; l'Union des Industries de la Communauté européenne. De plus, des collaborations avec le réseau National Academic Recognition Information Centers en place depuis 1984 et ENQA sont recommandées.

Le processus de Bologne se construit bien au sein d'un réseau d'acteurs multiples porteurs chacun d'un projet pour l'enseignement supérieur à l'échelle, à tout le moins, du continent européen. Ce qui fera dire à Charlier et Croché (2003, p. 7) : « Dans les nouveaux schémas de gouvernance, il est impératif d'associer les acteurs qui y seront soumis à l'élaboration de leurs normes de fonctionnement, si leur contenu peut susciter des résistances. »

En 2000, le Conseil européen de Lisbonne donnera naissance à la stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi (Bertoncini et Wisnisa-Weill, 2007). Celle-ci se veut une réponse aux défis de la mondialisation et assigne à l'Union Européenne de devenir, en 2010, l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive dans le cadre d'un développement durable et de l'apprentissage tout au long de la vie. Pour réaliser ce projet, elle prend appui sur le programme Éducation Formation 2010 (qui intègre le processus de Bologne) afin d'assurer le suivi des politiques nationales. Les recommandations de l'Union à l'adresse de l'enseignement supérieur portent sur trois domaines :

- les programmes d'études : les trois cycles (bachelier, master, docteur), les compétences de base, la flexibilité des parcours d'apprentissage, la reconnaissance des qualifications et la mobilité ;
- la gouvernance : l'autonomie, les partenariats stratégiques, les relations avec les entreprises et l'assurance qualité ;
- le financement : la diversification des sources et leur liaison aux résultats, la promotion de l'efficience,

⁵ L'espace européen de l'enseignement supérieur ne se veut aucunement un système européen centralisé d'enseignement supérieur. Il s'agit plutôt d'un « espace de l'enseignement supérieur » dans lequel des pays souverains ont accepté d'instaurer dans leur propre système d'enseignement supérieur des caractéristiques clefs communes visant à favoriser considérablement la reconnaissance des qualifications ainsi que la mobilité de la population étudiante, du corps professoral, des chercheurs et du personnel.

l'équité, l'accès à l'enseignement supérieur, y compris les droits d'inscription, les prêts, les emprunts et les subventions.

Notons que c'est l'une des premières fois que le concept de gouvernance apparaît et qu'il reçoit un contenu. Preuve s'il en est que le concept n'est pas encore assimilé et qu'il fait l'objet d'un traitement au coup par coup même si ses principes seront énoncés dans le livre blanc *Gouvernance européenne* (Commission des communautés européennes, 2001).

Peut-on également parler d'un arrimage de l'enseignement supérieur aux forces du marché? À cet égard, le Conseil de l'Europe établit un premier constat des tensions manifestement présentes en intitulant son forum de 2005 *La gouvernance de l'enseignement supérieur: entre culture démocratique, aspirations académiques et forces du marché*. Il conclut en invitant le Groupe de suivi du processus de Bologne « à examiner explicitement le rôle de la gouvernance dans la poursuite des objectifs d'un enseignement de haute qualité et de la mobilité des étudiants et des enseignants partout en Europe » (Conseil de l'Europe, 2005).

Il nous appartient maintenant d'examiner la façon dont le Parlement et le gouvernement de la Communauté française vont traduire, dans leur législation, les attentes et les recommandations d'acteurs aussi nombreux. On est d'ailleurs en droit de se demander si l'Union Européenne, par l'appropriation du processus de Bologne dans son programme Éducation Formation 2010 et la légitimité que lui donne l'article 165 de son traité, opère bien une synthèse acceptable pour les pays membres, synthèse qui doit tenir compte d'acteurs très influents comme le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et l'European University Association, gardiens du terreau culturel et du savoir, d'une part, et l'OCDE, gardienne des principes de l'économie de marché, d'autre part. Prenons garde de ne pas oublier les groupes de pression comme l'European Student's Union, l'European Association of Institutions in Higher Education, l'European Network of Information Center et l'Internationale de l'éducation.

■ LES RÉPONSES DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE AUX RECOMMANDATIONS DES ORGANISATIONS SUPRANATIONALES

Pour traiter ce volet, il y a lieu de distinguer deux temps dans l'évolution des adaptations de l'enseignement supérieur. La période de 1991-1992 (Mémoire sur l'enseignement supérieur – traité de Maastricht – nouvelle gestion publique) à 1999-2000 (Déclaration de Bologne – coup d'envoi de la stratégie de Lisbonne) appelée « décennie 1990 » et la période de 2000 à nos jours (période d'appropriation de l'espace européen de l'enseignement supérieur) appelée « première décennie des années 2000 ».

La décennie 1990

Comme nous l'avons signalé en début d'article, notre regard sur la gouvernance dans l'enseignement supérieur se limite aux Hautes Écoles. Elles sont effectivement les dernières, dans le système éducatif belge, à avoir subi ces dernières années un changement structurel en profondeur dans le contexte économique particulièrement difficile des années 1990. Elles s'adressent à une population qui n'est plus soumise à l'obligation scolaire et elles comptent largement sur un financement public tout en réclamant davantage d'autonomie. Elles se sont constituées sur un concept organisationnel nouveau à l'intérieur duquel les logiques d'acteurs doivent donner leur pleine mesure.

Dans la section « Le contexte socioéconomique et l'organisation de l'enseignement », nous mentionnons les mobiles qui ont conduit en 1995 (Moniteur, 1995) la Communauté française à restructurer l'enseignement supérieur hors université et à l'inscrire dans la mouvance de la nouvelle gestion publique. L'analyse des axes directeurs de cette restructuration (contexte, organisation, financement, statut des personnels) à l'aune d'un ensemble de normes véhiculées par la nouvelle gestion publique (Mönsk, 1998) fait apparaître un mode de fonctionnement hybride habillé d'une dimension « comptable » et « communautaire » (Gustin, 2001b). Par comptable, il faut entendre un modèle efficient où le secteur public s'inspire du secteur privé guidé par des considérations comme celle de *value for money*. Par communautaire, il faut entendre un modèle participatif orienté vers la dévolution de pouvoirs et la définition des services. Ce modèle hybride fait apparaître au moins trois rapports de force.

Le premier rapport de force Pouvoir politique / Hautes Écoles met en jeu le Parlement et le gouvernement d'une part et les autorités des Hautes Écoles d'autre part. Aux premiers revient le soin de définir un cadre légal qui, dans le cas présent, s'inspire des recommandations de l'OCDE et de l'Union Européenne. Ils rationalisent l'offre de formation et le nombre d'établissements à l'intérieur d'une enveloppe budgétaire fermée. L'insistance sur l'aspect budgétaire est encore accrue quand les politiques imposent une logique des moyens assortie d'un contrôle renforcé. Aux seconds revient le rôle d'administrer les Hautes Écoles sur le plan opérationnel, en toute « autonomie » et sur la base d'une charte (le projet pédagogique social et culturel) qui définit les objectifs à atteindre et les moyens de les réaliser.

À cet espace d'autonomie s'ajoute pour les Hautes Écoles l'obligation de rendre compte de leurs actions à partir d'un rapport d'activités et d'un rapport de contrôle de la qualité dont les critères seront imposés par le gouvernement de la Communauté française.

Ce premier rapport peut se résumer par les concepts suivants : orientations sanctionnées par les politiques, mise en œuvre par les Hautes Écoles, contrôle par les commissaires de gouvernement, regard du Parlement.

Le second rapport de force plonge ses racines dans le système éducatif belge structuré en réseaux fondés sur des considérations politiques et idéologiques. Les Hautes Écoles sont organisées par zones (les provinces) et par réseaux, ce qui signifie un référentiel d'ordre géographique et idéologique à considérer chaque fois que les problèmes de rationalisation ou de partenariat entrent en jeu. Comme le financement des Hautes Écoles repose entre autres sur le nombre d'étudiants, la concurrence s'exerce inévitablement à l'intérieur d'une même zone ou de zones voisines, entre réseaux ou à l'intérieur des réseaux, dès qu'il s'agit d'évoquer des problèmes de survie, de croissance et surtout d'offre de formation.

Le second rapport de force peut être compris par des mots clefs comme offre de formation, réseaux, concurrence.

Le troisième et dernier rapport de force concerne la vie institutionnelle des Hautes Écoles qui s'articule autour d'instances d'information, d'avis, de concertation

et de décision. Toutes ces instances regroupent des représentants des directeurs, des professeurs et des étudiants et reçoivent des compétences précises et élargies. Notons encore que les étudiants sont désignés dans ces instances à la suite des élections et pour un mandat d'un an (et la réalité veut qu'ils se distinguent par un absentéisme inquiétant dans les instances générales de gestion, car la plupart des problèmes dépassent leurs intérêts immédiats). La gestion de la Haute École se veut certes transparente, responsable et collégiale, mais elle débouche sur des redites (vu les compétences élargies) et sur une dilution des responsabilités sans compter les frustrations et le surcroît de tâches administratives que cela entraîne.

Pouvoir, concertation et responsabilité sont des termes qui illustrent ce dernier rapport de force.

On remarque aisément que les tensions qui s'exercent sur les Hautes Écoles sont doubles : d'une part, mettre en œuvre, dans un climat de concurrence, les grandes orientations dictées par le législateur et, d'autre part, réguler en interne toutes les actions qui gravitent autour de ses missions.

La première décennie des années 2000

En Communauté française

Le processus de Bologne, entamé dès 1998, aura un effet d'entraînement irrésistible sur les nouvelles dispositions légales qui seront prises en cascade par la Communauté française. Ces dispositions légales porteront également la coloration de la stratégie de Lisbonne.

Le décret du 31 mars 2004 intitulé Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités est tout un programme en soi. Il régit la structure entière de l'enseignement supérieur en lui assignant des objectifs généraux et des missions à mettre en œuvre en fonction des finalités des formations initiales dispensées à l'université ou à l'extérieur de celle-ci. Tout en « unifiant » l'enseignement supérieur, ce décret maintient toutefois le système binaire.

La structure en trois cycles débouchant sur les grades de bachelier (trois ans), master (de un à deux ans) et docteur (trois ans) est mise en place et compte

soixante ECTS par année d'études. Le passage d'un cycle à l'autre est prévu par l'instauration de passerelles de droit. Les programmes de formation sont exprimés en crédits ECTS à la fois pour le transfert et l'accumulation de ceux-ci. Le législateur a également prévu des possibilités de coopération et de partenariat entre les établissements belges ou étrangers et la perspective de délivrer des diplômes conjoints ou doubles. Le supplément au diplôme est généralisé et doit permettre une meilleure lisibilité des parcours de l'étudiant.

Par décret également, suivant les recommandations de l'OCDE, de l'UNESCO et de l'Union Européenne, le Parlement de la Communauté française a créé l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (Moniteur, 2002 et 2008) au sein de laquelle la participation des étudiants est prévue avec droit de vote. Par arrêté du gouvernement du 11 avril 2008, une liste d'indicateurs de référence a été adoptée en vue de couvrir les champs suivants: le cadre institutionnel et la gouvernance, la structure et les finalités des programmes d'études évalués, les destinataires de ces programmes, les ressources mises à disposition, les relations extérieures, l'analyse et le plan d'action stratégique. Le dispositif d'évaluation s'appuie sur une commission d'évaluation interne qui désigne une personne-ressource pour servir d'intermédiaire entre l'Agence et l'établissement, et sur un comité d'experts chargé de l'évaluation externe. L'Agence doit soumettre des propositions aux responsables politiques en vue d'améliorer la qualité globale de l'enseignement supérieur. Elle est membre depuis mai 2006 de l'ENQA.

Le financement des Hautes Écoles, essentiellement public pour 85 % de leurs ressources (Commission européenne, 2007), n'a pas été modifié dans sa nature depuis leur création. Les établissements profitent, de la part de la Communauté française, d'une allocation globale « qui contribue à la couverture des frais de personnel, de fonctionnement et d'équipement pour l'enseignement, la recherche appliquée, les services à la collectivité, la formation continue et l'administration » (Moniteur, 1996). Elle répond à une formule dont désormais la partie variable tiendra compte du nombre d'étudiants réguliers finançables pondérée sur la base du volume d'ECTS auquel ils sont inscrits, de la section fréquentée et du type d'enseignement suivi. Ce mode de financement ne laisse toutefois d'espace de liberté aux décideurs que dans les limites

(présence de quotas) prévues par le législateur, entre autres pour les catégories de personnels. Les étudiants contribuent également au financement de leurs études par un droit d'inscription qui varie en fonction de leur situation sociale.

Bien qu'encadrée par le législateur, la formule de financement laisse un espace pour le déploiement de modes de gestion et de stratégies internes en rapport avec des critères de performance et la réalisation d'objectifs sociaux ou scolaires.

Après le renouvellement du Parlement de la Communauté française en juin 2004, un nouvel effort de rationalisation est en cours conformément à la Déclaration de politique générale de son gouvernement. Les Hautes Écoles sont invitées à présenter un plan d'« optimisation » dans les domaines de l'offre de formation, de la mise en commun d'infrastructures et de services d'aide aux étudiants, de collaborations des Hautes Écoles entre elles et avec l'université. Le regroupement sur une base volontaire est toujours favorisé.

Depuis la création des Hautes Écoles, la gouvernance s'exerce selon un mode participatif. Elle prévoit, dans tous les organes de gestion ou de consultation, une représentation minimale des membres du personnel et des étudiants. L'espace d'autonomie accordé aux Hautes Écoles par le législateur leur donne des responsabilités et des obligations de rendre compte. Les fonctions de commissaires du gouvernement ont été créées aux fins de contrôle. Ceux-ci veillent, par voie de recours motivé si nécessaire, « à ce que les autorités des Hautes Écoles agissant par délégation prennent des décisions conformes aux lois, arrêtés et règlements pris en vertu de ces lois ou décrets » (Moniteur, 1996, article 40). Ils font rapport annuellement (individuellement ou en collège) au gouvernement sur le fonctionnement des Hautes Écoles. Ils participent à la gestion externe « rapprochée » des Hautes Écoles, l'administration centrale étant par la même occasion déchargée d'une partie de ses compétences antérieures.

Parmi les changements intervenus dans le processus externe de gouvernance en Communauté française, il faut noter, au niveau de la Communauté, l'élargissement aux organisations représentatives des étudiants de la concertation autour des nouvelles dispositions

légales et l'installation de l'Agence Qualité prévue par le décret de 2002-2008 (Moniteur, 2002 et 2008). Les autres instances comme le Conseil général des Hautes Écoles, organe de consultation et de suivi (regroupant tous les acteurs concernés : pouvoirs organisateurs, directeurs-présidents des Hautes Écoles, membres du personnel, étudiants, représentants des milieux sociaux), les associations représentatives des étudiants ou les conseils supérieurs de chaque catégorie d'enseignement poursuivent leur rôle de pilotage externe de ce segment du système éducatif. Quant à la Commission communautaire pédagogique, elle reste garante du respect du projet pédagogique, social et culturel (document public qui précise les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs de formation) à la base de la création de chacune des Hautes Écoles et de leur intégration dans l'espace européen. À cette fin, elle examine leurs rapports tous les trois ans (au lieu de chaque année de 1998 à 2005). Cette procédure fait d'ailleurs partie du contrôle de qualité (Moniteur, 1995, article 36). Enfin, un conseil interréseaux de concertation est créé en vue d'organiser les collaborations et les partenariats entre Hautes Écoles de réseaux différents.

Les Hautes Écoles

Au sein des établissements, quels que soient les réseaux, on trouve sensiblement les mêmes instances de régulation. Les missions et les quotas réservés à différents acteurs (membres du personnel, étudiants, pouvoir organisateur) ont été définis par le législateur en termes très larges, dès la création des Hautes Écoles, laissant aux pouvoirs organisateurs le soin d'y apporter des précisions après concertation. D'où des évolutions et des pratiques différentes entre Hautes Écoles qui ont amené les commissaires, voire les tribunaux, à intervenir dans plusieurs cas pour non-respect de l'esprit de la loi (représentation, compétences).

Si des conseils comme le conseil social, le conseil pédagogique, le conseil de catégorie et le conseil des étudiants reçoivent des délégations bien précises et peu équivoques, il n'en est pas toujours de même pour d'autres organes. Le Collège des directeurs, composé des directeurs de catégorie et d'un directeur-président exerçant des fonctions électives renouvelables, voit

ses compétences et son pouvoir décisionnel partagés entre des actes de maintenance (gérer le quotidien) et des perspectives plus stratégiques. Cette instance assure la liaison entre le vécu de l'institution et les options à long terme habituellement débattues au sein de l'organe de gestion.

Quant à l'organe de gestion, souvent appelé conseil d'administration, il possède de nombreuses compétences décisionnelles dans tous les domaines liés aux missions, aux ressources humaines et financières de l'établissement. La présence en son sein des membres du personnel et des étudiants n'a pas toujours été évidente malgré le prescrit légal, même au nom du respect des principes de participation, de transparence et de responsabilité.

Largement subventionnées à partir de deniers publics, les Hautes Écoles ont l'obligation de rendre compte de l'atteinte de leurs objectifs selon plusieurs modalités, tantôt volontaires, tantôt imposées par le législateur. En interne, chaque année, toutes les instances ont l'obligation ou la possibilité de produire un rapport d'activités utile pour l'instance elle-même et pour l'organe de gestion. Il en va de même pour toute initiative d'autoévaluation en lien avec les structures, les services ou encore l'enseignement. Ces rapports ou évaluations ne sont généralement pas publics. Par ailleurs, le législateur a prévu, tous les trois ans, la production d'un rapport d'activités selon un référentiel (le projet pédagogique et social) et un cahier des charges imposés. L'Agence pour l'évaluation de la qualité, créée en 2002, intervient également en évaluant des cursus de formation. Jamais, jusqu'à ce jour, l'entièreté d'un établissement dans toutes ses composantes pédagogiques, administratives, financières... ne l'a été. Chaque année, les commissaires auprès des Hautes Écoles, dans le cadre de leur mission de contrôle, font rapport au gouvernement sur le fonctionnement de chaque établissement. Enfin, la collecte des données statistiques s'effectue annuellement sur la base d'un programme national informatisé.

■ CONCLUSIONS⁶

La gouvernance est au cœur de toutes activités

⁶ Les conclusions restituent également les avis autorisés de plusieurs personnes interrogées : commissaire du gouvernement, secrétaire général, membre du Conseil général des Hautes Écoles, membre de l'Agence Qualité, responsable des matières juridiques et administratives.

humaines, qu'elles soient exercées dans un cadre public ou privé, voire mixte. Elle ne peut, selon nous, recevoir une définition universelle. Les actions de gouvernance s'exercent dans un contexte en évolution constante. Elles sont, par la force des choses, singulières et contingentes. Bien que singulières et contingentes, elles doivent s'inscrire dans un courant qui leur donne une légitimité tant sous l'angle social, que financier, juridique, éthique ou philosophique. Ce courant prend appui sur la nature et l'impact de la tâche (dans le cas qui nous concerne, il s'agit des missions et des objectifs assignés aux Hautes Écoles) et sur l'intelligence collective des acteurs internes et externes. Pour mériter leur reconnaissance, les actions de gouvernance doivent dépasser les objectifs de conformité, de transparence et d'efficacité pour s'inscrire dans une perspective à moyen et à long terme. Elles doivent inclure la vision et la prospective tout en régulant les tensions entre les impératifs académiques et les lois du marché.

Les objets de la gouvernance couvrent toutes les composantes (les structures, le financement, les ressources humaines, l'organisation externe et interne...) du système éducatif. Pour la Communauté française et les établissements, durant ces vingt dernières années, c'est la dimension financière qui fut la plus prégnante, avec un effet déterminant sur la gestion des ressources humaines et des moyens de fonctionnement. Les moyens dévolus aux établissements, en termes réels, ne suivent pas l'accroissement de la population étudiante. Aussi, des économies d'échelle sont réalisées encore aujourd'hui par le biais de fusions volontaires et de regroupements géographiques.

Différents acteurs ont eu, et ont encore, une influence déterminante sur les processus en cours. Dans une société et une économie mondialisées, on peut affirmer que ce sont les acteurs supranationaux qui donnent le ton. L'OCDE d'abord, pour l'effet de ses recommandations sur la confection des budgets nationaux et pour ses analyses sur le rendement des systèmes éducatifs et plus particulièrement pour ses orientations en matière de financement et de qualité de l'enseignement supérieur. Le Conseil de l'Europe et l'UNESCO ensuite, pour le travail de fond entrepris de longue date en vue d'introduire des évolutions et des convergences, toujours dans le respect des cultures et des droits de la personne, dont le droit à l'éducation et à la reconnaissance des diplômés. L'Union Européenne surtout qui à la

suite du traité de Maastricht en février 2002 fait de l'éducation une matière de coopération entre les pays membres tout en l'arrimant à tout le secteur de la formation professionnelle, voire aux exigences du marché, afin de relever le défi de la société de la connaissance. Et enfin les initiateurs du processus de Bologne qui, sans parler au nom d'une instance supranationale au départ, ont jeté les bases de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

L'influence de ces acteurs sur le Parlement de la Communauté française de Belgique s'est concrétisée par le décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur et favorisant son intégration dans l'espace européen.

En Communauté française de Belgique, l'acteur externe le plus entendu est sans conteste le Conseil général des Hautes Écoles qui regroupe les délégués des réseaux, des membres du personnel, des étudiants et du monde économique et social. Il agit en rendant des avis « écoutés » et il assure le lien entre le pouvoir politique et les intervenants de terrain.

Au sein des institutions d'enseignement supérieur, les instances de participation prévues par le législateur trouvent leur vitesse de croisière. Toutefois, le problème du leadership reste entier, principalement en rapport avec les rôles dévolus aux directeurs de catégorie et au directeur-président (issus du personnel académique) et au collègue de direction dans un contexte de plus grande autonomie accordée aux établissements. La tension entre compétences académiques et compétences managériales est très présente et pose le problème de la préparation des membres du corps professoral aux fonctions de direction. À chaque institution de vivre les errances avant de trouver le bon équilibre entre ces deux forces ayant leurs logiques et leurs espaces de signification propres.

Les points nodaux, ou lieux de convergence des problèmes, sont largement institués comme l'est également le processus de concertation : le Parlement européen, le Conseil européen, le Conseil de l'Union Européenne et la Commission pour l'Union Européenne; les réunions bisannuelles des ministres de l'Éducation et de leurs nombreux partenaires pour le suivi du processus de Bologne; la Conférence des recteurs, le Conseil général des Hautes Écoles de la Communauté française; les organes de participation et de décision

des établissements, pour ne citer que les principaux.

Dans un contexte de « redevabilité » lié à l'importance du financement public, les lieux informels, expression de la liberté des acteurs, se trouvent rapidement relayés par des instances officielles. L'institutionnalisation du processus de Bologne initié à la Sorbonne, sous la forme d'une déclaration d'intention, en est l'exemple le plus éclairant.

Les produits de la concertation (décrets et arrêtés, règlements, recommandations et avis; modes de fonctionnement) contribuent à légitimer les actions de terrain. Ils régularisent le déroulement des relations de pouvoir. Leur adoption obéit au double mouvement de concertation, « ascendant » et « descendant », fortement enraciné tant dans les pratiques européennes qu'en Communauté française de Belgique. Ils ont

toutefois pour corollaire une accentuation et un accroissement des contrôles ainsi que des actions d'évaluation. Ils situent le degré d'autonomie laissé aux acteurs dès lors qu'il s'agit de participer, de coopérer, d'harmoniser, d'optimiser, de justifier ou encore de décréter. D'aucuns estiment même que l'on est arrivé à un stade limite d'« instrumentalisation » de l'enseignement supérieur par l'émission de la formation en ECTS, la définition des compétences à atteindre, l'adoption d'un cadre de qualification et de formation, par exemple.

Après douze années de fonctionnement, les Hautes Écoles peuvent faire la clarté sur leur identité et sur leur mode de fonctionnement. Après avoir « subi » la règle européenne, il leur appartient de se réapproprier l'essence de leurs missions et de l'accréditer. Il y va du sens à donner à la tâche, à la découverte du savoir,

au développement de la personne. Un mouvement ascendant de rééquilibrage s'impose!

BIBLIOGRAPHIE

- Abate, B. (2000). *La nouvelle gestion publique*, Paris, LGDJ.
- Bertoncini, Y. et V. Wisnia-Weill (2007). *La stratégie de Lisbonne: une voie européenne dans la mondialisation*, Paris, Fondation Robert Schuman, Centre d'analyse stratégique.
- Charlier, J.-É. et S. Croché (2003). « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 12, p. 13-34.
- Commission des Communautés européennes (2001). *Gouvernance européenne: un livre blanc*, Bruxelles, COM.
- Commission des Communautés européennes (1993a). « Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen », *Études*, n° 1, Bruxelles, Éducation Formation Jeunesse.
- Commission des Communautés européennes (1993b). « Quel avenir pour l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne? Réponse au Mémoire », *Études*, n° 2, Bruxelles, Éducation Formation Jeunesse.
- Commission des Communautés européennes (1993c). *Livre blanc de la Commission, croissance, compétitivité, emploi: les défis et les pistes pour entrer dans le 21^e siècle*, Bruxelles, COM.
- Commission des Communautés européennes (1991). *Mémoire sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne*, Bruxelles, Éducation Formation Jeunesse.
- Commission européenne (2007). *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe*, Bruxelles, Eurostat & Eurydice.
- Conseil de l'Europe (2005). *La gouvernance de l'enseignement supérieur: entre culture démocratique, aspirations académiques et forces du marché. Considérations et recommandations*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008). *Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES): processus de Bologne*, Ottawa, SMAEP.
- European Round Table of Industrialists (1994). *Education for Europeans: Towards the Learning Society*, Bruxelles, European Round Table of Industrialists.
- Gustin, A. (2001a). *Management des établissements scolaires: de l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Gustin, A. (2001b). *Les Hautes Écoles en Communauté française de Belgique à l'heure des logiques d'acteurs*, www.acelf.ca/revue/XXIX-2/article/02-Gustin.html (page consultée le 13 avril 2008).
- Haby, M., M. in'tVelt et M. Tschoumy (1993). *Examen des politiques nationales d'éducation : Belgique*, Paris, OCDE.
- Hirsch, W. Z. et L. Weber (dir.) (2001). *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux*, Paris, Economica.
- Hufty, M. (2007). « La gouvernance est-elle un concept opérationnel? », *Fédéralisme régionalisme*, vol. 7, n° 2.
- Hufty, M. (dir.) (1998). « La pensée comptable: État, néolibéralisme, nouvelle gestion publique », *Les nouveaux cahiers de l'IUEB*, n° 8, Paris, Presses universitaires de France.
- Jacobzone, S., C. W. Choi et C. Mignet (2007). *Indicators of Regulatory Management Systems*, Paris, OCDE.
- JO: Journal Officiel (2008). *C 115 du 9 mai 2008*.
- Kaufmann, C. (2000). *L'enseignement supérieur en Europe : état des lieux*, Bruxelles, Direction générale de l'enseignement non obligatoire et de la recherche scientifique.
- Kohler, J. et J. Huber (dir.) (2006). *Higher Education Governance between Democratic Culture, Academic Aspiration and Market Forces*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Moniteur (2004). *Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités*, ministère de la Communauté française, 18 juin.
- Moniteur (2002 et 2008). *Décret du 14 novembre 2002 créant l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française*, ministère de la Communauté française, 9 décembre 2002 et 22 février 2008.
- Moniteur (1996). *Décret du 9 septembre 1996 relatif au financement des Hautes Écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française*, ministère de la Communauté française, 15 octobre.
- Moniteur (1995). *Décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Écoles*, ministère de la Communauté française, 1er septembre 1995.
- Mönks, J. (1998). « La nouvelle gestion publique: boîte à outils ou changement de paradigme? », dans M. Hufty (dir.), *La pensée comptable*, Paris, PUF, p. 77-89.
- Nizet, J. et F. Pichault (1995). *Comprendre les organisations: Mintzberg à l'épreuve des faits*, Paris, Gaëtan Morin Éditeur Europe.
- OCDE (2006). *Analyse des politiques d'éducation: regards sur l'enseignement supérieur 2005-2006*, Paris, OCDE.
- OCDE (2003). *Analyse des politiques d'éducation: évolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE.
- OCDE (1997). *Analyse des politiques d'éducation: répondre à la nouvelle demande d'enseignement tertiaire*, Paris, OCDE.
- OCDE (1991). *Examen de la politique d'éducation en Belgique: rapport et questions des examinateurs*, Paris, OCDE.
- Petit, I. (2002). *Politique européenne d'éducation et rhétorique économique: un reflet des contraintes juridico-politiques du cadre actionnel de la Commission européenne*, Montréal, Université de Montréal-McGill University, Institut d'études européennes.
- St-Germain, M. (2001). *Une conséquence de la nouvelle gestion publique: l'émergence d'une pensée comptable en éducation*, www.acelf.ca/revue/XXIX-2/article/01-StGermain.html (page consultée le 13 avril 2008).
- UNESCO (2006). *Classification internationale type de l'éducation*, Paris, UNESCO.
- Union Européenne (2008). *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe: politiques, structures, financement et personnel académique*, Bruxelles, Eurydice.
- Union Européenne (2007a). *L'autonomie scolaire en Europe: politiques et mécanismes de mise en œuvre*, Bruxelles, Eurydice.
- Union Européenne (2007b). *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe*, Bruxelles, Eurydice.
- Union Européenne (2007c). *Organisation du système éducatif dans la Communauté française de Belgique*, Bruxelles, Eurydice.