

## La construction d'un espace nord-américain de l'enseignement supérieur

Jean Bernatchez\*

Diverses initiatives d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur ont été engagées au fil des ans. Les premières furent proposées par le Conseil de l'Europe, avec la conclusion en 1953 de la Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes. À compter des années 1970, l'UNESCO a aussi soutenu plusieurs démarches d'harmonisation qui ont conduit à des conventions régionales sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur : Amérique latine et Caraïbes (1974), États arabes (1978), Europe (1979), Afrique (1981), Asie et Pacifique (1983)<sup>1</sup>.

Plus récemment, à compter de 1998, le Processus de Bologne a été enclenché, visant entre autres à faire converger, avant 2010, les systèmes d'enseignement supérieur européens vers un cadre commun reposant sur les trois cycles inspirés de la pratique nord-américaine : Licence, Mastère et Doctorat. Cette initiative, connue sous le nom de « réforme du LMD », se confond avec

celle plus fondamentale qui vise la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine observent cette réforme et s'en inspirent déjà partiellement.

En Amérique du Nord, particulièrement aux États-Unis, l'initiative européenne a d'abord été perçue comme un ajustement structurel à leurs propres pratiques, de nature à favoriser la reconnaissance des diplômes et à faciliter la transition des étudiants internationaux vers les États-Unis. L'impact réel de cette application sectorielle de l'intégration européenne est par contre mieux connu maintenant. Le *National Council on the Evaluation of Foreign Educational Credentials* s'inquiète notamment pour l'attrait des programmes étasuniens : «*Educational and research opportunities that were viewed as mainly available only in the United States are now available in other countries. [...] In light of the challenges facing the United States, it is hard to be optimistic*»<sup>2</sup>. Du point de vue de la géopolitique, le fait que l'Amérique latine ait le statut officiel d'observateur des travaux du Processus de Bologne est aussi de nature à incommoder les États-Unis, qui cherchent à exercer leur

\* Chercheur et gestionnaire à l'École nationale d'administration publique (ENAP). L'auteur remercie l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) pour son support au projet *Connivences francophones dans l'espace universitaire mondial en construction* (2005-2007) initié par J.-É. Charlier, responsable du Groupe de Recherche Sociologie – Action – Sens (GReSAS) des Facultés universitaires catholiques de Mons en Belgique.

<sup>1</sup> J.-É. Charlier et S. Croché, *Les universités africaines francophones et l'espace mondial de l'enseignement supérieur en construction*, Colloque « Développement durable : leçons et perspectives », Ouagadougou (Burkina Faso), 1-4 juin 2004.

<sup>2</sup> T. Thompson, *Observations on the United States as Stakeholder in the Bologna Process*, Official Seminar on the Bologna Process, Riga (Lettonia), décembre 3-4 2004.



hégémonie continentale dans le champ de l'enseignement supérieur également<sup>3</sup>.

Il existe par ailleurs déjà un espace nord-américain de l'enseignement supérieur, qui s'est développé graduellement sur la base d'affinités nombreuses, entre autres la proximité géographique et culturelle des universités du Canada, des États-Unis et du Mexique, de même que des structures et des traditions d'enseignement et de recherche comparables. Les ententes institutionnelles et les activités de coopération interuniversitaire nord-américaine traduisent cela.

Dans le sillage de l'*Accord de libre-échange nord-américain* (ALÉNA), un effort d'intégration formelle de l'espace nord-américain de l'enseignement supérieur a aussi été entrepris, avec la création du *Consortium for North American Higher Education Collaboration* (CONAHEC) qui regroupe les établissements intéressés à établir la collaboration académique en Amérique du Nord. Toutefois, cet organisme n'a pas la légitimité, la crédibilité et les ressources lui permettant de transformer en actions sa rhétorique : « *Together, we will revitalize the collaborative agenda in North American higher education in the new political, economic and educational context in which we live today, at the second decade of the NAFTA*<sup>4</sup>. »

Dans la première partie de cette chronique, nous présenterons les dynamiques de construction d'un espace mondial de l'enseignement supérieur en insistant sur l'initiative européenne de 1998, formalisée au point où elle est devenue *processus* (de Bologne). Dans la deuxième partie, nous explorerons différentes logiques *naturelles* d'intégration de l'espace nord-américain de l'enseignement supérieur, naturelles au sens où elles se développent sur la base d'affinités et sans que des décisions politiques ne le commandent nécessairement. Dans la troisième partie, nous analyserons l'initiative CONAHEC qui repose sur un modèle *top-down* d'intégration, peu propice à susciter l'adhésion des acteurs universitaires parce que le cadre proposé est lié

trop étroitement aux finalités de l'ALÉNA, un accord non rentable d'un point de vue social<sup>5</sup> et souvent associé à une forme d'impérialisme américain.

### ***La construction d'un espace mondial de l'enseignement supérieur***

Les systèmes d'enseignement supérieur portent l'empreinte du projet politique qui en a suscité l'avènement et soutenu le développement<sup>6</sup>. On peut par exemple expliquer les caractéristiques du système d'enseignement supérieur français par l'héritage des politiques napoléoniennes. L'université y est instrument d'affirmation nationale. Le contrôle central de son financement et de ses nominations garantit ainsi une répartition des ressources sur l'ensemble du territoire. Le système étasunien s'est par ailleurs distingué par l'accent mis sur l'utilité du savoir et ses liens étroits avec l'économie, dans des contextes locaux. Dans cette perspective, le *Morrill Act* de 1862 a permis la création des universités d'État à vocation démocratique et professionnelle. Les États-Unis ont aussi été les premiers à promouvoir l'enseignement supérieur de masse<sup>7</sup>.

Des individus également ont contribué à définir les différentes conceptions qui inspirent toujours les acteurs et modèlent les systèmes. L'histoire a retenu les noms de Newman, héraut de la *liberal education* anglaise, et de Humboldt, inspirateur du modèle allemand liant enseignement et recherche. Kerr, président de l'Université de Californie lors du mouvement de massification, a aussi contribué à dresser les contours du modèle américain en adaptant les traditions anglaise et allemande à la réalité locale mais en les

<sup>5</sup> S. Dugas, « L'ALÉNA : un bilan social négatif », *Chronique des Amériques*, Observatoire des Amériques, Montréal, octobre 2004, no 33. En ligne : [http://www.ameriques.uqam.ca/pdf/Chro\\_0433\\_bilan-ALENA10.pdf](http://www.ameriques.uqam.ca/pdf/Chro_0433_bilan-ALENA10.pdf).

<sup>6</sup> J.-É. Charlier et F. Moens, « Quand le passé grève l'avenir. Le projet de Bologne et une de ses déclinaisons locales » dans G. Felouzis, *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, 2003, pp. 71-88.

<sup>7</sup> D'un point de vue opératoire, on peut parler de massification de l'enseignement supérieur dès qu'au moins 15 % d'une classe d'âge y participe (G. Neave, « Les études supérieures à l'université aujourd'hui », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no 2, 2003, pp. 397-414). Dans la littérature internationale, le terme *massification* est largement utilisé pour désigner cette réalité (comme si elle était la conséquence d'un quelconque mouvement) alors que dans le cas du Québec, les auteurs québécois parlent plutôt de *démocratisation* (ce qui sous-entend une volonté politique en ce sens).

<sup>3</sup> Au nombre des raisons qui auraient justifié la création de la *Zone de libre-échange des Amériques* (ZLÉA), il y a celle d'arrêter l'avance européenne dans la zone latino-américaine. Voir C. Katz, *L'abîme entre les illusions et les effets de la ZLÉA, Réseau d'information et de solidarité avec l'Amérique latine* (RISAL), juillet 2001.

<sup>4</sup> Site de CONAHEC : <http://www.conahec.org>.

transgressant au chapitre de l'utilitarisme, abhorré à la fois par Newman et Humboldt. « *A university anywhere can aim no higher than to be as British as possible for the sake of the undergraduates, as German as possible for the sake of the graduates and the research personnel, as American as possible for the sake of the public at large – and as confused as possible for the sake of the preservation of the whole uneasy balance* » soutient Kerr, affichant une volonté d'électisme<sup>8</sup>.

Cette synthèse des genres a engendré le modèle américain d'université, qui tend aujourd'hui à être adopté un peu partout dans le monde sous l'impulsion de la mondialisation néolibérale et par la pratique généralisée du *benchmarking*, à la fois comme outil de planification et modalité d'assurance-qualité des activités universitaires.

Le *benchmarking*, développé au début des années 1980 par la société commerciale Xerox, consiste à trouver, au niveau mondial, les entreprises ou les organisations qui réalisent de la manière la plus performante une tâche donnée, de l'étudier et d'adapter en conséquence sa propre entreprise ou organisation<sup>9</sup>. L'université de classe mondiale est américaine d'inspiration aussi il est compréhensible que ce soit les universités américaines qui figurent en tête des palmarès mondiaux<sup>10</sup>. Les autres universités se comparent donc aux *leaders* : Harvard, Stanford, CalTech ou M.I.T. Elles s'inspirent de leurs idées, de leurs pratiques et de leurs expériences, d'où une certaine uniformisation de la philosophie et de la structure des programmes universitaires.

L'enseignement supérieur est la responsabilité des pays ou la responsabilité des États et des provinces comme c'est le cas en contexte fédéral, alors que le Canada, les États-Unis et le

Mexique disposent théoriquement d'autant de systèmes d'enseignement supérieur qu'ils ne comptent d'entités fédérées. Une philosophie commune et une mobilité importante à l'intérieur d'un même pays auront par contre favorisé une naturelle uniformisation de ces systèmes. Ainsi, en Amérique du Nord, les systèmes d'éducation sont comparables même si rien ne le commande. Le niveau préscolaire (*maternelle, kindergarten, jardín de niños*) accueille les enfants de cinq ans. Le niveau primaire compte huit ans au Canada, cinq ans aux États-Unis et six ans au Mexique. Par contre, au terme des études secondaires, il est possible dans les trois pays d'accéder aux études universitaires après 12 années de scolarité. Ainsi, au Canada, un cycle secondaire de quatre ans est proposé (de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année). Aux États-Unis, ce cycle compte sept ans et est divisé en deux niveaux : un *Junior High School* de trois ans et un *High School* de quatre ans. On retrouve ces deux cycles au Mexique, d'une durée égale de trois ans (*Secundaria* et *Preparatoria*). Au niveau universitaire, le premier cycle avec le *Baccalauréat (Bachelor, Licenciatura)* est d'une durée de quatre ans. La durée normale du deuxième cycle associé à la *Maîtrise (Master, Maestría)* est de deux ans et celle du troisième cycle lié au *Doctorat (Doctorate, Doctorado)* est de trois ans<sup>11</sup>.

En Europe, chaque État assume la responsabilité de ses systèmes éducatifs mais en vertu du principe de subsidiarité, le rôle de la Communauté européenne consiste à « *contribuer au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et complétant leur action, notamment pour développer la dimension européenne dans l'éducation, favoriser la mobilité et promouvoir la coopération européenne entre établissements scolaires et universitaires*<sup>12</sup>. »

<sup>8</sup> C. Kerr, *The Uses of the University*, Cambridge, Harvard University Press, 1963, p. 18. Voir aussi H. Newman, *The Idea of a University* (1852), Garden City, Image Books, 1959, 477 p. et W. von Humboldt, « Sur l'organisation interne et externe des établissements d'enseignement supérieur à Berlin » (1809) dans L. Ferray et al., *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, Paris, Payot, 1979, pp. 319-329.

<sup>9</sup> *Benchmarking* dans *Wikipédia*. En ligne : <http://www.wikipedia.org>.

<sup>10</sup> La constitution de tels palmarès repose sur une foi néopositiviste et un biais méthodologique qui font en sorte que les indicateurs sont choisis en fonction d'un idéal-type calqué sur le modèle américain d'université. La *Shanghai Jiào Tang University* de Chine (<http://ed.edu.cn/rank/2004/2004Main.htm>) propose l'un des palmarès les plus connus.

<sup>11</sup> Ce portait est une généralisation qui ne tient pas compte des particularités locales. Le Québec a notamment un système scolaire distinct organisé comme suit : préscolaire (1 an), primaire (6 ans), secondaire (5 ans), collégial (2 ans pour le secteur général et 3 ans pour le secteur technique) et universitaire (3 ans pour l'obtention du grade de *Baccalauréat*). Voir C. Trotter et J. Bernatchez, *Les politiques publiques d'enseignement supérieur au Québec : une étude de cas*, Alliance for International Higher Education Policy Studies (AIHEPS), New York, 2005, 156 p.

<sup>12</sup> *Coopération politique* sur le site de l'Union européenne : [http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy_fr.html).

Il n'est donc pas question d'une politique commune de l'enseignement supérieur mais plutôt d'une coopération via des programmes conjoints comme ERASMUS<sup>13</sup>, des conventions communautaires et des projets pilotes. Cette coopération fait appel à la Méthode ouverte de coordination (MOC), une forme alternative de régulation : « *Son grand mérite réside dans sa flexibilité et, de fait, en sa capacité à contribuer à la convergence progressive des politiques nationales, dans des domaines où les réticences des États membres ne permettent pas l'intégration par le droit, du moins dans les conditions ordinaires assurées par le droit communautaire*<sup>14</sup>. »

Le Processus de Bologne a été initié en 1998 par l'Allemagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni. Il rejoint maintenant 40 pays. Six actions devraient conduire, au terme de la décennie, à l'atteinte de l'objectif énoncé à Lisbonne en 2000 : l'Union européenne doit devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde.

Ces actions sont : (1) l'adoption d'un système de grades académiques lisibles et comparables incluant un supplément au diplôme qui améliore la transparence et facilite la reconnaissance des qualifications ; (2) l'instauration d'un système fondé sur deux cycles, le premier utile au marché du travail (*Licence* de trois ans) et le second intégrant une dimension « recherche » (*Master* de deux ans); (3) la généralisation d'un système de transfert de crédits comme celui utilisé dans le cadre d'ERASMUS, le *European Credits Transfer System* (ECTS) ; (4) une meilleure mobilité des étudiants, des professeurs et des chercheurs ; (5) la coopération en matière d'assurance-qualité ; (6) la promotion et le développement de la dimension européenne de l'enseignement supérieur.

De plus, la Conférence de Prague de 2002 a permis d'ajouter à ce processus d'harmonisation des systèmes la dimension de la formation tout au long de la vie (*lifelong learning*). La Conférence de Berlin de 2003 a consacré l'intégration du cycle doctoral, contribuant ainsi

à la constitution d'une interface avec la dynamique de constitution d'un espace européen de la recherche.

D'autres régions du monde se sont inspirées de l'initiative européenne. Un espace euro-latino-américain de coopération en enseignement supérieur, la *Unión Europea, América Latina y el Caribe* (UEALC), a été mis en chantier en 2000 : les 48 pays participants souhaitent faciliter dans cet espace le partage des connaissances et la mobilité des personnes. L'Asie et le Pacifique ont développé le programme *University Mobility in Asia and the Pacific* (UMAP), inspiré d'ERASMUS et reposant sur un ECTS régional, le *UMAP Credits Transfer System* (UCTS). Des pays de l'Océan indien dont l'Australie, l'Afrique du Sud et la Thaïlande ont créé le programme d'échanges *University Mobility in the Indian Ocean Region* (UMIOR). Un espace africain de l'enseignement supérieur est aussi en voie de construction dans le cadre du *Nouveau Partenariat sur le Développement de l'Afrique* (NEPAD), même si les ressources essentielles à la concrétisation du projet font cruellement défaut<sup>15</sup>.

À partir du moment où les structures de programmes et les modalités de reconnaissance des études sont comparables entre ces grands blocs régionaux, il devient facile d'achever l'intégration dans la perspective de la construction d'un espace mondial de l'enseignement supérieur dont l'Europe aura été l'instigatrice. Les États-Unis évaluent mieux maintenant la portée géopolitique du phénomène, d'autant plus que l'Amérique latine a engagé avec l'Europe un dialogue très promoteur.

De ce point de vue, le *National Council on the Evaluation of Foreign Educational Credentials* déplore l'absence de régulation politique : « *There is no mechanism in place for the U.S. higher education community to speak with a collective voice and to influence the decisions of the government that impact the flow of international students and scholars to the United States*<sup>16</sup>. ».

La *NAFSA – Association for International Educators*, associée aux intérêts étasuniens, utilise pour sa part une lapalissade pour traduire

<sup>13</sup> ERASMUS est plus qu'un programme de mobilité étudiante et professorale : il propose aussi l'élaboration de programmes d'études conjoints, des programmes intensifs internationaux, des réseaux thématiques, des cours de langue, etc.

<sup>14</sup> T. Georgopoulos, *La méthode ouverte de coordination européenne : « En attendant Godot? »*, Note de recherche 01/05 de l'Institut d'études européennes (Université de Montréal, Université McGill), Montréal, 2005, p. 1.

<sup>15</sup> J.-É. Charlier et S. Croché, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, no 12, 2003, pp. 13-34.

<sup>16</sup> T. Thompson, *Op. Cit.*

l'hypothèse qu'elle vérifie actuellement : «*European students are beginning to view studying abroad within the European Union as not so « international » and are searching for more « exotic » destinations which may or may not include the United States*<sup>17</sup>.» Elle a constitué un *task force* afin de documenter les impacts du Processus de Bologne sur les systèmes d'enseignement supérieur des États-Unis.

### ***Les logiques naturelles d'intégration des systèmes d'enseignement supérieur nord-américains***

Dans le contexte de cette chronique, une *logique naturelle* d'intégration peut être définie comme étant une dynamique par laquelle une organisation initialement étrangère devient membre d'un ensemble plus vaste, sur la base d'affinités (rapports de conformité, de ressemblance). Cette logique est complémentaire à la *logique stratégique* d'intégration et se superpose parfois à elle. La logique stratégique d'intégration se présente ainsi comme étant une dynamique par laquelle une organisation initialement étrangère devient membre d'un ensemble plus vaste, sur la base de ses intérêts (recherche de son avantage personnel).

L'intégration fait en sorte que les organisations universitaires mais aussi les systèmes d'enseignement supérieur deviennent constituantes de regroupements formels. L'intégration est un mouvement qui se présente ici comme une dynamique et non comme un processus (comme dans le cas du Processus de Bologne) puisque la notion de processus implique que les choses se déroulent de façon relativement ordonnée, ce qui n'est pas le cas dans l'espace nord-américain de l'enseignement supérieur.

Bien qu'il s'agisse d'une tendance lourde observable dans plusieurs sphères de l'activité humaine, l'intégration peut aussi être un mouvement chaotique qui va de reculs et d'avancées, de phases de résistance et d'adhésion. D'ailleurs, rien ne démontre actuellement que les universitaires nord-

américains (étudiants, professeurs et gestionnaires) souhaitent une meilleure intégration de l'espace nord-américain de l'enseignement supérieur. L'actuel gouvernement américain affirme les intérêts de son pays d'une façon telle qu'elle est souvent associée à une forme d'impérialisme. Les principes néoconservateurs qui l'inspirent, formalisés dans le *Project for a New American Century* (PNAC), s'actualisent dans sa politique continentale comme dans sa politique étrangère<sup>18</sup>, provoquant naturellement la méfiance.

Pour beaucoup de Canadiens et de Mexicains, l'intégration nord-américaine évoque donc une perte d'identité et d'influence. Pour le cas de la construction d'un espace nord-américain de l'enseignement supérieur, cette perte appréhendée se conjugue avec la crainte de voir se transformer un bien plutôt public, l'éducation, en une marchandise plutôt privée : « *Cette vision marchande de l'éducation n'apparaît pas seulement dans les discussions sur le projet de Zone de libre-échange des Amériques. Elle est aussi présente dans les engagements éducatifs convenus lors des Sommets (des Amériques) et qui sont liés au développement des ressources humaines, à l'économie globale du savoir et au développement de capacités visant à assurer de meilleures conditions de compétitivité et de productivité*<sup>19</sup>.»

Les universités d'Amérique du Nord se sont par ailleurs graduellement regroupées suivant différentes modalités et considérant différents objectifs. Les ententes institutionnelles engagent moralement et parfois légalement les universités. La coopération interuniversitaire traduit plutôt le fait que des individus appartenant à différentes institutions collaborent à l'intérieur d'un cadre formalisé.

Le mode le plus prisé d'ententes institutionnelles est celui des collaborations bilatérales ou multilatérales, eu égard à un projet particulier. Dans une université, l'accueil d'une délégation étrangère est souvent prétexte à la conclusion

<sup>17</sup> NAFSA – *Association for International Educators, The Bologna Process : Impact on U.S. International Education*, 2005. En ligne : <http://www.nafsa.org/practiceres/bologna/bologna-Impact.htm>.

<sup>18</sup> Site du PNAC : <http://www.newamericancentury.org/>. Voir aussi P. Beaudet, « Ce qui nous attend avec Georges W. Bush », *Alternatives*, 29 novembre 2004.

<sup>19</sup> M.Feldfeber et F. Saforcada, « Droit, politique ciblée ou marchandise : l'éducation dans le cadre des Sommets des Amériques », *Bulletin du Secrétariat continental sur l'éducation*, no 3, mars 2005, pp. 4-15.

d'ententes cadres de collaboration. Certaines collaborations se traduisent par des échanges d'étudiants ou de professeurs, l'organisation d'activités conjointes de formation ou de recherche et d'autres collaborations demeurent potentielles. Ce sont là des partenariats stratégiques.

L'adhésion à des organisations et à des associations internationales est l'autre important cas de figure des ententes institutionnelles. Une revue des principales organisations qui regroupent des universités nord-américaines permet de relever certaines logiques, certains facteurs d'affinités en fonction desquels se sont associées ces universités<sup>20</sup>.

Il y a d'abord la logique nationale, la plus naturelle et la plus inclusive. Presque toutes les universités d'un pays adhèrent au regroupement national. Le Canada, les États-Unis et le Mexique disposent de leur propre association nationale : l'*Association des universités et collèges du Canada* (AUCC), l'*American Council on Education* (ACE) et la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES), fondées respectivement en 1911, 1918 et 1950. Leurs objectifs sont similaires : représenter les universités sur une base nationale (influencer les politiques publiques) et internationale (promouvoir la collaboration) ; améliorer la qualité de leurs activités et leur efficacité par l'établissement de normes et la diffusion des meilleures pratiques ; favoriser un meilleur accès à l'enseignement supérieur.

La volonté d'un meilleur accès à l'enseignement supérieur n'est pas exclusive au Canada et au Mexique. Plusieurs États américains consacrent des ressources importantes à ce chapitre, notamment par le biais de programmes de discrimination positive à l'endroit des afro-américains et des hispanophones. Des universités d'États également – au nombre desquelles figure la *State University of New York* (SUNY) et ses 64 campus – offrent une formation de très haute qualité, accessible en termes de coûts et de proximité géographique<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Ne sont pas considérés les sociétés savantes et les regroupements d'individus (professeurs, étudiants, gestionnaires, etc.). Il s'agit de regroupements d'universités et la liste n'est pas exhaustive.

<sup>21</sup> En janvier 2005, SUNY regroupait 413 577 étudiants dont 55,9 % de femmes et 18,9 % de personnes appartenant à des minorités ethniques, en plus d'accueillir des étudiants de 160

Considérant la logique régionale, plusieurs États et provinces disposent de leur propre association d'universités comme c'est le cas au Québec avec la *Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec* (CREPUQ), en Ontario avec le *Council of Ontario Universities* (COU) et dans les provinces maritimes avec l'*Association of Atlantic Universities* (AAU). Il existe des regroupements régionaux plus larges, comme la *Western Interstate Commission for Higher Education* (WICHE) fondée en 1953, regroupant 15 États de l'Ouest américain, de l'Alaska au Nouveau-Mexique en passant par la Californie. Elle assiste les universités via des programmes régionaux et le partage de ressources. Elle propose un programme de mobilité étudiante à l'intérieur de cet ensemble régional et œuvre à une meilleure accessibilité à l'enseignement supérieur.

La logique régionale devient continentale avec l'*Organisation universitaire interaméricaine* (OUI) regroupant 400 membres de 25 pays du continent. Elle se veut un promoteur de l'interaméricanité et un porte-parole des universités auprès de l'*Organisation des États américains* (OEA) et de la *Banque interaméricaine de développement* (BID). Deux instruments servent sa cause : l'*Institut de gestion et de leadership universitaires* (IGLU) qui vise à améliorer la qualité de gestion et la pertinence des activités des gestionnaires universitaires ; le *Collège des Amériques* (COLAM) qui favorise la création de réseaux interaméricains de formation et de recherche sur des problématiques d'intérêt continental. En outre, la *Circumpolar Universities Association* (CUA) regroupe 57 universités et instituts de recherche de la région circumpolaire, associés au Canada, aux États-Unis (Alaska), aux pays scandinaves et à la Russie. Elle s'active à mettre sur pied l'Université de l'Arctique, un consortium qui offrira une formation en lien avec la nordicité.

Vient ensuite la logique linguistique avec l'*Agence universitaire de la francophonie* (AUF) et l'*Hispanic Association of Colleges and Universities* (HACU). Le bureau montréalais de l'AUF, créé en 1987, couvre l'Amérique du Nord : le Canada où 28 des 31 établissements membres sont présents, l'Université John Carroll

---

pays différents. Il en coûte annuellement 5232 \$ de frais de scolarité, alors que la moyenne nationale américaine pour les universités publiques est de 9000 \$ (24 000 \$ dans le cas des universités privées). Site de SUNY : <http://www.suny.edu>.

(Ohio, États-Unis), l'Université de relations et d'études internationales (Tampico, Mexique) et l'Université du Salvador (Buenos Aires, Argentine). La HACU a été fondée en 1986 et regroupe 400 collèges et universités hispanophones des États-Unis, d'Amérique latine et d'Espagne. L'organisme a pour objectifs de promouvoir le développement des institutions membres, d'améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement supérieur pour les hispanophones et de partager des ressources, de l'information et des expertises. Il a adopté un cadre étasunien : son siège social est aux États-Unis et son sigle, unilingue anglais, ne reflète pas sa personnalité hispanique.

Il serait intéressant de connaître les liens que la HACU entretient avec l'*Unión de Universidades de América Latina y el Caribe* (UDUAL), organisme qui répond à une logique culturelle d'intégration puisque l'espace sud-américain n'est pas qu'hispanophone. Les objectifs de l'UDUAL s'inscrivent dans un cadre politique progressiste : défendre l'autonomie universitaire et la liberté académique ; faire la promotion de l'intégration de l'Amérique latine ; favoriser la transformation des universités pour en faire des institutions efficaces du développement économique, social et culturel, dans une perspective d'équité et de justice sociale. L'*Association of Commonwealth Universities* (ACU) répond aussi à une logique culturelle (postcoloniale), associant les universités canadiennes à celles des autres pays du Commonwealth britannique.

La logique sectorielle repose sur le fait que l'université est divisée en de multiples fonctions. Les universités nord-américaines se regroupent également sur cette base. Par exemple, la formation à distance est supportée par l'*Inter-American Distance Education Consortium* (CREAD). Le *Council of Graduate Schools* (CGS) regroupe les Facultés d'études supérieures responsables de la gestion des programmes de deuxième et de troisième cycles. L'*Association of University Technology Managers* (AUTM) rassemble les *Offices of Technology Transfer* responsables dans les universités de la gestion de la propriété intellectuelle et du transfert de technologie, une fonction qui gagne en importance.

En effet, alors que l'université n'a longtemps existé que par l'activité de formation, il est pensable qu'elle puisse n'exister que pour

l'activité de recherche. Un document de prospective produit pour la *Banque mondiale* évoque cette réalité potentielle. Les universités seraient bientôt constituées d'un petit noyau de personnes autour duquel graviteraient des experts liés à elles selon des modalités variables. Les universités « *deviendront un nouveau type d'institution centralisée dans le domaine de la production du savoir. Leur rôle se limitera peut-être à accréditer un enseignement dispensé par d'autres tandis que, dans le domaine de la recherche, elles joueront leur rôle en orchestrant le travail d'équipes chargées de trouver des solutions à des problèmes fondamentaux.* » La fonction des universités serait orientée vers le développement économique. « *Pour être efficaces dans ces domaines, elles devront ramener les valeurs du transfert de technologie depuis la périphérie, où elles se situent à l'heure actuelle, vers leur centre*<sup>22</sup>. » Dans cette perspective, l'Université Laval s'est déjà donné une quatrième mission (outre l'enseignement, la recherche et le service aux collectivités) : l'innovation.

La logique religieuse d'intégration des universités nord-américaines est discrète mais elle est ancienne avec l'*Association of Catholic Colleges and Universities* (ACCU), créée en 1899. Son objectif est de promouvoir l'enseignement supérieur catholique en supportant les institutions membres, spécialement en ce qui a trait à la dimension religieuse de leur mission. Elle regroupe actuellement 237 institutions d'enseignement supérieur.

Finalement, la logique virtuelle fait en sorte que des regroupements d'universités proposent des portails informatiques communs qui leur permettent de livrer des informations relatives aux programmes de formation, à la recherche et aux ententes qui les lient autour de projets de collaboration. Par exemple, *Universia.net – El portal de los universitarios* joue ce rôle pour les universités de certains pays hispanophones, dont le Mexique.

La télématique et l'informatique ont d'ailleurs révolutionné la collaboration interuniversitaire. Dans le cas des programmes interuniversitaires de formation, des interfaces intégrées ont

---

<sup>22</sup> M. Gibbons, *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*, Washington, Banque mondiale, 1998, p. ii.

contribué à réunir virtuellement professeurs et étudiants. Ces programmes sont de plus en plus nombreux mais peu le sont sur une base internationale. Au Québec, on observe des expériences avec, principalement, des universités européennes : cotutelle de thèses, bidualité, programmes offerts conjointement, en association ou en extension (le protocole contribuant à déterminer le rôle des partenaires); programmes délocalisés, offerts à distance ou de façon bimodale (en mode présentiel et à distance) dans d'autres pays.

Dans le cas de la recherche universitaire, les technologies ont été au cœur des modifications fondamentales qui ont affecté le mode traditionnel de production des connaissances et stimulé le travail collaboratif à distance en mode asynchrone. La proximité nécessaire au travail des chercheurs n'a plus le même sens qu'auparavant : plutôt que de faire référence à la proximité physique, il est question maintenant de contiguïté symbolique au plan des objets de recherche, des méthodes, des paradigmes ou encore des valeurs qui les sous-tendent.

### ***L'initiative nord-américaine associée à CONAHEC***

Les gouvernements canadien, étasunien et mexicain, dans la foulée de l'ALÉNA, ont souhaité formaliser la collaboration trilatérale en enseignement supérieur, considérant que « *la prospérité à venir de l'Amérique du Nord dépend des compétences internationales des professionnels de demain, c'est-à-dire les étudiants d'aujourd'hui*<sup>23</sup>. ». Trois rencontres ont permis de définir le cadre de coopération : Wingspread à Racine, Wisconsin (1992), Vancouver (1993) et Guadalajara (1996). Le *Consortium for North American Higher Education Collaboration* (CONAHEC) a légalement été constitué en 1997 mais le mouvement propose des activités depuis la création de l'ALÉNA, en 1994.

Plusieurs des projets de CONAHEC n'ont cependant jamais vu le jour. Le *North American Distance Education and Research Network* (NADERN) ne s'est jamais concrétisé. Le projet de faire la promotion des études nord-

américaines n'a pas obtenu le financement requis, pas plus que l'initiative d'établir une *Alliance for North American Enterprise-University Collaboration* (ANAEUC)<sup>24</sup>. « *The assumption that private enterprises would become the natural allies of universities and governments has proved erroneous* » analyse à ce sujet un rapport de l'OCDE<sup>25</sup>. CONAHEC est toutefois une construction logique, un cadre de coopération qui à défaut d'être significatif au plan de l'action demeure un élément clé du discours des dirigeants politiques des trois pays et constitue leur réponse au défi de la construction d'un espace nord-américain de l'enseignement supérieur.

CONAHEC propose notamment des conférences réunissant les *leaders* de l'enseignement supérieur d'Amérique du Nord dont celle d'octobre 2005 à Puerto Rico, qui a pour objet de poursuivre le dialogue autour de ces enjeux : coopération en matière d'assurance-qualité, de reconnaissance des diplômes et des acquis ; partage des pratiques en matière d'internationalisation et de mobilité; développement des liens avec les gouvernements et les entreprises privées.

Ces forums sont toutefois en compétition avec plusieurs autres qui abordent ces questions avec au moins autant de pertinence et de rigueur scientifiques. D'ailleurs, la facture de ces événements fait en sorte qu'ils correspondent plutôt à une entreprise de relations publiques. Des initiatives de collaboration bilatérale ou multilatérale en enseignement et en recherche universitaires peuvent par ailleurs être initiées à l'occasion de ces rencontres internationales entre gestionnaires de l'enseignement supérieur.

Autre initiative de CONAHEC, son *Student Exchange Program* (CONASEP) a été créé en 1995 et regroupe sept universités canadiennes, 11 universités américaines et 37 universités mexicaines. Pendant au plus une année, un étudiant peut séjourner dans une université participante d'un autre pays pour y compléter une partie de sa scolarité. Le programme prévoit

<sup>23</sup> CONAHEC, *Les recommandations de Calgary* (2002). En ligne : [http://conahec.org/conahec/Documents/Priorities2003/Priorities\\_fr.pdf](http://conahec.org/conahec/Documents/Priorities2003/Priorities_fr.pdf).

<sup>24</sup> J Gacel-Avila, *La Internacionalizacion de la education superior Paradigma para la Ciudadania Global*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2003.

<sup>25</sup> M. Green and J. Knight, *Cross-Border Post-Secondary Education in North America*, OECD Forum on Trade in Educational Services, Trondheim (Norway), 3-4 novembre 2003.



exclusivement que l'étudiant continue de payer les frais de scolarité de son université d'origine. Au Canada, ces frais totalisent annuellement 4000 \$ ; aux États-Unis, ils sont de 9000 \$ ; au Mexique, ils varient entre 178 \$ et 1160 \$<sup>26</sup>. Dans ce contexte, le programme est surtout avantageux pour les Canadiens et les Mexicains qui souhaiteraient effectuer un séjour aux États-Unis mais il est peu propice à encourager à la mobilité internationale des étudiants américains.

Une évaluation faite au terme des cinq premières années d'existence du programme révèle d'ailleurs l'insuccès de l'entreprise : en cinq ans, seulement 1205 étudiants en avaient profité : « *When this figure is compared to the total enrolment of university students in the three countries, the result are rather poor. This is disappointing, as the student mobility program was considered the key initiative*<sup>27</sup>. » À l'automne 2004, 44 étudiants participaient au programme dans les universités des trois pays. En comparaison, en 2003-2004, ERASMUS avait encadré 135 586 étudiants dans des universités de 30 pays et l'Union européenne leur avait versé plus de 100 millions € en bourses d'études<sup>28</sup>.

La *Student Organization of North America* (SONA) associée à CONAHEC est un forum d'étudiants qui prétend servir de cadre à la coopération étudiante à travers toute l'Amérique du Nord. Le programme de son plus récent rassemblement annuel à Puerto Rico (octobre 2005), un forum sous le thème *Keys to Success for Future Leaders in a Global Society*, révèle par ailleurs une orientation idéologique qui tranche avec la tradition canadienne et mexicaine de militantisme étudiant<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> C'est le cas des universités des réseaux publics, mais il s'agit de moyennes nationales. Au Canada, ils varient entre 1862 \$ au Québec et 4923 \$ en Ontario. Aux États-Unis, SUNY offre sans doute le meilleur rapport qualité-prix avec des frais annuels de 5232 \$. Pour les universités privées, il en coûte en moyenne 24 000 \$ aux États-Unis, ce qui est un maximum au Mexique. Dans une université prestigieuse comme Harvard (1<sup>er</sup> au classement mondial de la *Shanghai Jiato Tang University*), il en coûte 28 752 \$ auxquels il faut ajouter des frais obligatoires de 1975 \$.

<sup>27</sup> M. Green and J. Knight, *Op.Cit.*, p. 30.

<sup>28</sup> *SOCRATES-ERASMUS* sur le site de l'Union européenne : [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/what\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/what_fr.html).

<sup>29</sup> Une des trois sessions du forum porte notamment sur l'attitude qu'il faut avoir pour devenir un chef : « *The attitude that leads you to success : Characteristics of a Leader. The future leaders of our community need to motivate themselves towards professional success and to gain knowledge of*

Cette tradition est toujours vivante au Mexique où une grève des étudiants de la *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) en 2000, largement médiatisée et brutalement réprimée, a duré dix mois et porté sur des enjeux de frais de scolarité, de marchandisation de l'éducation et de démocratie universitaire. Au Québec, la grève des étudiants de 2005, motivée notamment par la transformation en prêts d'une grande partie des bourses, avait mobilisé les associations étudiantes. Il semble plausible dans ces conditions que SONA ne rejoigne pas vraiment les préoccupations des étudiants, qui préféreront miser sur des actions et des regroupements locaux, au niveau des États et des provinces, pour influencer les politiques publiques dans le sens de leurs intérêts.

Seule initiative originale de CONAHEC, le réseau d'établissements des régions limitrophes États-Unis-Mexique *BorderPact-Socios Fronterizos en Acción* établi en 1997 a ceci d'original, par rapport à la *Western Interstate Commission for Higher Education* (WICHE) par exemple, qu'il est international et regroupe quatre États américains et sept États mexicains qui accusent des différences marquées au plan de la richesse. L'entreprise vise à élargir l'accès à l'enseignement supérieur ; à établir des mécanismes communs d'assurance-qualité, d'évaluation de programmes et de reddition de comptes ; à développer des partenariats intersectoriels dans les domaines de la santé, de l'éducation et du commerce.

La zone américano-mexicaine est une vaste région qui partage une histoire et une culture<sup>30</sup>, ce qui justifie la création d'un espace commun de l'enseignement supérieur. Mais c'est également une frontière de 3000 kilomètres, lieu de tensions exacerbées par l'opération étasunienne *Gatekeeper* qui vise à enrayer l'immigration clandestine. Depuis l'entrée en vigueur de l'ALÉNA, 4000 migrants mexicains ont péri en essayant de passer la frontière ; 25 000 Centraméricains sont disparus en

---

*attitudes and behaviors they will need in a couple years from now in order to succeed at life.* ». En ligne : <http://www.conahec.org/conahec/Conferences/SONA2005>.

<sup>30</sup> B. Calvo Pontón, *The Border : an Approach Through History and Culture*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1997.

essayant d'atteindre les États-Unis, entre 1997 et 2000<sup>31</sup>.

### **Conclusion**

En conclusion, quel bilan pouvons-nous dresser des dynamiques de construction d'un espace mondial de l'enseignement supérieur, inspirées par l'initiative européenne liée au Processus de Bologne ? Que retenir des dynamiques propres à la construction d'un espace nord-américain de l'enseignement supérieur ?

Le Processus de Bologne a été initié pour rendre l'enseignement supérieur européen plus compétitif par rapport à celui d'autres régions du monde, particulièrement les États-Unis. À ce stade intermédiaire du processus, qui doit s'achever en 2010, il est possible d'anticiper un succès. La mise en œuvre efficace du processus, autant que son achèvement, y contribuent. De plus, cette initiative a inspiré de nombreux programmes de coopération interuniversitaire, contribuant à la construction de plusieurs espaces régionaux de l'enseignement supérieur qui pourraient éventuellement se constituer en un espace plus vaste, voire mondial.

L'Europe a calqué la configuration des programmes et des diplômes nord-américains, ce qui est stratégiquement pertinent mais somme toute accessoire. Les véritables enjeux se situent plutôt au plan du contenu des programmes de formation (caractère transférable des savoirs acquis vers les professions ou vers d'autres lieux géographiques) ; de l'environnement (richesse des lieux de production et de diffusion des connaissances, inscrits au cœur d'un système dynamique et ouvert de production des connaissances) ; du sentiment et des modalités de *reliance* (mobilité des personnes, des savoirs et des instruments, coopération en matière d'assurance-qualité, identification à de mêmes valeurs).

En Amérique du Nord, plusieurs logiques *naturelles* d'intégration sont à l'œuvre, la plupart en adéquation avec les finalités des systèmes d'enseignement supérieur. Ces finalités ne peuvent être appréciées qu'au travers un prisme

philosophique révélant certains choix quant à la définition de ce qu'est l'humanité. Le modèle qui associe l'Humain à la triade individu-société-espèce est inspiré des travaux d'Edgar Morin<sup>32</sup>. Chacun de ces termes est relié aux autres de façon complémentaire et antagoniste.

(1) La finalité relative à l'individu vise la production et la diffusion d'un savoir utile à chaque personne, lui permettant de comprendre le monde, de développer son potentiel et de se réaliser. (2) La finalité relative à la société a trait à la production et à la diffusion d'un savoir utile à tous, permettant de servir les intérêts collectifs et de qualifier les personnes. (3) La finalité relative à l'espèce relève de la dialogique conservation / (ré)génération du patrimoine humain. (3a) L'université conserve et ritualise un héritage collectif : cette dimension permet de préserver les acquis et explique la fonction de reproduction sociale attribuée à l'enseignement supérieur. (3b) Mais l'université régénère et génère aussi du savoir et de la culture qui vont s'intégrer à cet héritage collectif pour le remodeler. Cette dimension permet de générer de nouveaux acquis et explique la fonction émancipatrice de l'enseignement supérieur. Elle permet de transformer les environnements naturel et culturel dans une visée de progrès et de développement socioéconomique ou encore en vue de la réalisation d'un futur caractérisé par le mieux-être du plus grand nombre et le développement humain.

On remarque en outre que l'Amérique latine n'est pas acquise à l'idée d'un espace panaméricain de l'enseignement supérieur. Elle est officiellement observatrice du Processus de Bologne et ce n'est pas un hasard. L'espace mondial de l'enseignement supérieur en voie de construction ne sera pas organisé et régulé par des institutions qui imposeront des règles équitables ; le mode de régulation du champ, qui valorise la compétition, décourage également les solidarités<sup>33</sup>. Mais il y a dans l'approche latino-américaine un espoir pour ceux et celles qui souhaitent qu'un espace international de l'enseignement supérieur se construise solidairement, dans une perspective anthropocentrique. La mission de l'*Unión de Universidades de América Latina y el Caribe* (UDUAL) – favoriser la transformation des

<sup>31</sup> M. Pickard, «Entre feux croisés, les migrants mésoaméricains dans leur traversée vers le nord», *Réseau d'information et de solidarité avec l'Amérique latine* (RISAL), juin 2005.

<sup>32</sup> E. Morin, *L'humanité de l'humanité. L'identité humaine* (tome 5 de *La Méthode*), Paris, Seuil, 2001, 288 p.

<sup>33</sup> J.-É. Charlier et S. Croché, 2003, *Op. Cit.*

universités pour en faire des institutions efficaces du développement économique, social et culturel, dans une perspective d'équité et de justice sociale – se présente comme un élément de cette alternative.

CONAHEC repose par ailleurs sur un modèle d'intégration *top-down* peu propice à susciter l'adhésion des acteurs universitaires d'autant plus que le cadre proposé est lié étroitement aux finalités économistes de l'ALÉNA, une initiative souvent associée à une forme d'impérialisme américain. Si une réelle volonté de création d'un espace nord-américain de l'enseignement supérieur existait chez les universitaires – ce qui reste à être démontré – ces derniers devraient miser plutôt sur un modèle qui nécessite l'appropriation du projet par les acteurs universitaires dans le contexte d'une interaction dynamique entre eux et les *policymakers* de l'enseignement supérieur des trois pays.

Salgado et Woll<sup>34</sup> illustrent un tel modèle d'intégration dynamique et rappellent la pertinence des arguments d'Easton<sup>35</sup> : toute production politique crée des *boucles de rétroaction* qui ré-informent les inputs politiques. Ainsi, les acteurs non étatiques doivent participer aux enjeux politiques (*input*), influant sur la production politique (*output*) qui se manifeste comme environnement transformé affectant à nouveau le comportement des acteurs non étatiques, avec cet effet de boucle.

L'allégorie du sentier est utile à la compréhension de cela. Sur le campus de l'Université Laval, les architectes avaient prévu des chemins piétonniers bien rectilignes pour relier les différents pavillons. Avec comme souci de gagner du temps, les membres de la communauté universitaire évitaient de les emprunter et utilisaient plutôt des raccourcis. Dans la pelouse du campus, des sentiers naturels de terre battue sont ainsi apparus. Par la suite, ce sont ces sentiers que les responsables ont pavés. *El camino se hace al andar* disait le poète espagnol Antonio Machado : *le chemin se fait en marchant*.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> R. S. Salgado et C. Woll, *L'eupéanisation et les acteurs non étatiques*, Contribution à la Journée d'études de l'École doctorale de l'IEP de Paris, « Européanisation des politiques publiques et intégration européenne », Paris, 13 février 2004.

<sup>35</sup> D. Easton, *A System Analysis of Political Life*, New York, Wiley, 1965, 507 p.

<sup>36</sup> Cette phrase est devenue le leitmotiv de plusieurs utopistes contemporains. Il n'y a pas de chemins tracés mais nous pouvons dégager des finalités : « *seules et conjointement une*

---

*politique de l'homme, une politique de civilisation, une réforme de pensée, l'anthropo-éthique, le véritable humanisme, la conscience de Terre-Patrie réduiraient l'ignominie dans le monde* » (E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, pp. 129-130).