

Les universités africaines francophones et l'espace mondial de l'enseignement supérieur en construction

Par Jean-Émile CHARLIER

Groupe de Recherche Sociologie Action Sens (GReSAS)

Facultés Universitaires Catholiques de Mons (Communauté française de Belgique)

charlier@fucam.ac.be

Par Sarah CROCHÉ

Groupe de Recherche Sociologie Action Sens (GReSAS)

Facultés Universitaires Catholiques de Mons (Communauté française de Belgique)

Amorcé en Europe dès la fin de la seconde guerre mondiale, le processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur connaît depuis 1998 une accélération spectaculaire qui lui est donnée par le processus de Bologne. Celui-ci a des équivalents sur d'autres continents, les principaux systèmes d'enseignement supérieur tendent à une large compatibilité. Seuls l'Afrique et les pays arabes semblent aujourd'hui exclus de la construction de cet espace mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il est pourtant vraisemblable qu'aucun développement scientifique ne sera imaginable hors de cet espace, dont les membres se cooptent en fonction de critères qu'ils établiront souverainement.

1. Retour sur l'histoire - courte - de l'harmonisation de l'enseignement supérieur

Le processus d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur, dont les progrès sont spectaculaires ces dernières années, a été timidement engagé au lendemain de la seconde guerre mondiale par le Conseil de l'Europe. Créée en 1949 par 10 États, cette organisation intergouvernementale en compte aujourd'hui 45 ; elle s'emploie à harmoniser les politiques de ses membres et à leur faire adopter des normes communes. C'est sous son égide que la Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires a été conclue en 1953. D'autres conventions sur l'équivalence des périodes universitaires puis sur la reconnaissance académique des qualifications universitaires ont été conclues aux cours des années qui ont suivi. Elles ont installé les conditions techniques qui ont permis les premières mobilités d'étudiants.

À partir des années '70, l'Unesco (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*) a pris des initiatives qui visaient à harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur dans les diverses parties du monde, avec l'objectif de leur permettre de se connecter entre eux. Ainsi, elle a suscité et accompagné l'élaboration 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). Le processus mis en place se voulait dynamique, chaque convention a institué un comité composé de représentants des États contractants chargé de promouvoir et d'étendre l'application des textes et d'examiner les rapports périodiques sur les progrès réalisés et les obstacles rencontrés. Les conventions conclues par l'Afrique et par l'Europe nous intéressent particulièrement.

2. La Convention africaine et ses prolongements

La Convention régionale sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique a été adoptée à Arusha le 5 décembre 1981. Comme les autres conventions du même type, c'est un accord cadre destiné à faciliter la coopération en ces matières à travers des mécanismes nationaux, bilatéraux, sous-régionaux et régionaux. Cette convention a été révisée en 2002, amendée en 2003, pour tenir compte de trois évolutions récentes de première importance : le renforcement des exigences internationales en matière de procédures d'évaluation et de reconnaissance des études et des diplômes ; l'irruption des enseignements virtuels, à distance, privé, transnational ; le lancement du NEPAD (Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique). Le NEPAD se présente comme un cadre susceptible d'orienter les politiques de développement du continent africain, il propose un catalogue d'objectifs et d'actions préconisées pour les atteindre, parmi lesquelles quelques

recommandations portent sur l'enseignement. Certaines sont transversales, comme celles qui évoquent la qualité de l'enseignement et l'accès aux technologies de l'information et de la communication, d'autres, plus nombreuses, sont spécifiques à un seul niveau d'enseignement. Ainsi, le NEPAD affirme sa volonté de collaborer avec les bailleurs de fonds et les initiatives multilatérales afin que l'objectif d'éducation primaire universelle soit réalisé en 2015 et il soutient l'objectif d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire et d'en renforcer la pertinence. Il entend par ailleurs appuyer le développement de l'Afrique sur l'enseignement supérieur en favorisant la mise en place de réseaux d'établissements spécialisés de recherche et d'enseignement et mettre un frein à la fuite des cerveaux. Il « *soutient la consolidation immédiate des établissements d'enseignement supérieur dans toute Afrique en créant, suivant les besoins, des universités spécialisées avec des enseignants africains* » (art. 123). À cette fin, le projet entend mobiliser les ressources scientifiques locales et de la diaspora, assurer une coopération entre les experts restés en Afrique et ceux qui en sont partis.

Le NEPAD produit en creux un diagnostic sur l'enseignement supérieur qui n'en camoufle pas les problèmes. Il tend, pour les traiter, à intégrer les suggestions d'autres organismes. Par exemple, le séminaire de mars 2003 (*l'Unesco et le NEPAD : de la vision à l'action*) a rappelé les recommandations émises au terme de la consultation régionale sur les politiques et la gestion de l'enseignement supérieur en Afrique, organisée par l'Association des Universités Africaines et l'Unesco en février 2002. Celle-ci avait confirmé les conclusions de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1998 selon lesquelles il était urgent d'augmenter les capacités d'accueil de l'enseignement supérieur et d'en améliorer la pertinence et la qualité pour mieux répondre aux attentes de la société. Le séminaire avait aussi mis en exergue la nécessité de renforcer les capacités institutionnelles dans le domaine de la pédagogie universitaire, il avait souligné le rôle des établissements privés d'enseignement supérieur et des sources de financement non étatiques. Le caractère cumulatif des conclusions dégagées de ces diverses rencontres internationales laisse penser que l'enseignement supérieur africain est au seuil d'une évolution profonde, qui pourrait modifier l'ordre et la hiérarchie pratique de ses finalités. Il reste aujourd'hui confronté à l'urgence des problèmes posés par l'accueil de cohortes de plus en plus nombreuses.

3. La Convention européenne et ses prolongements

Conclue en 1997 sous la houlette du Conseil de l'Europe et de l'Unesco, la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne actualise la Convention sur la reconnaissance des études et diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les États de la région Europe adoptée sous la seule égide de l'Unesco en 1979. Ce nouveau texte, communément appelé Convention de Lisbonne, facilite la reconnaissance des diplômes étrangers et soutient les programmes de mobilité ; en cela, il ouvre et trace la voie au processus de Bologne, lancé un an plus tard. C'est en effet en mai 1998 que les ministres de l'Éducation de France, d'Italie, d'Allemagne et du Royaume-Uni ont amorcé le processus en publiant la Déclaration de la Sorbonne, par laquelle ils annonçaient leur projet « *d'harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur* ». L'objectif était la « *création d'un espace européen de l'enseignement supérieur* », conçu en vue de « *consolider la place de l'Europe dans le monde* ». Répondant à leur appel, les ministres de vingt-neuf pays ont signé en juin 1999 la Déclaration de Bologne, qui prolonge l'intention annoncée à la Sorbonne et fixe les six objectifs qu'ils se sont engagés à atteindre avant 2010 (structuration des études en deux cycles ; renforcement de la mobilité ; mise en place d'un système de crédits transférables – ECTS, *European Credit Transfert System* – ; lisibilité et comparabilité des diplômes ; évaluation de la qualité et promotion de la dimension européenne de l'enseignement). Ces objectifs ont été confirmés en juin 2001, lors du sommet de Prague, par les représentants de trente-deux pays. Enfin, le sommet de Berlin de septembre 2003 a réuni les représentants de quarante pays et a prolongé les ambitions affichées par le processus de Bologne : il a tracé les contours d'un Espace européen de la recherche qui se combine à celui de l'enseignement supérieur et qui absorbe le troisième cycle et le doctorat. C'est aussi au cours de cette quatrième rencontre que les frontières de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ont été fixées : l'accès en est réservé aux pays signataires de la Convention culturelle européenne.

4. Les acteurs discrets d'une harmonisation progressive

Si le projet de créer un espace de l'enseignement supérieur européen n'a été explicitement mis en œuvre qu'à la fin de la décennie 1990, il était de longue date à l'agenda de nombre d'organisations internationales : le Conseil de l'Europe et l'Unesco, dont certaines initiatives ont été commentées ci-dessus, mais aussi l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et la Commission

européenne. Dès 1968, l'OCDE a promu la coopération entre les pays membres dans les domaines de la recherche en éducation et de la diffusion des « bonnes pratiques ». Depuis cette date, elle n'a pas cessé de renforcer son rôle en ces matières, son influence sur l'évaluation et la comparaison des systèmes éducatifs des pays du Nord est devenue tout à fait déterminante. La Commission européenne a elle aussi cherché à imprimer sa marque sur l'orientation des politiques éducatives. Dès 1971, elle prônait l'intensification de la coopération entre les établissements, la reconnaissance des périodes d'études effectuées à l'étranger, la mobilité des étudiants et des professeurs, les programmes Erasmus, Lingua, Petra, Comett ont été mis en place dans les années 1987-1990 pour servir cette ambition. De la même manière, les ECTS, dont le processus de Bologne a fait une unité de mesure de l'enseignement supérieur qui tend à devenir universelle, ont été testés par le programme Erasmus à partir de 1988. De manière tout à fait explicite, le Conseil de Lisbonne en 2000 a assigné à l'Union européenne l'objectif de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde d'ici 2010. Ceci signifie que la Commission ne craint plus d'exprimer sa volonté politique de s'occuper des enseignements supérieur et professionnel, en justifiant son intervention par les finalités économiques qu'ils servent.

Pourtant, l'enseignement ne fait pas partie des compétences que les États ont transférées à l'Europe. Au contraire, les traités de Maastricht (1992) et d'Amsterdam (1997) ont réaffirmé que cette matière restait de la responsabilité première des États et que l'Europe ne pouvait y intervenir que de manière supplétive. Ces dispositions n'interdisent toutefois pas aux États de conclure des accords inter-gouvernementaux par lesquels ils se contraignent à atteindre des objectifs selon un calendrier établi en commun – c'est typiquement le cas du processus de Bologne. Elles n'interdisent pas davantage aux autorités communautaires d'organiser des rencontres de décideurs nationaux pour faciliter l'émergence d'une culture et de références communes. Cette manière d'intervenir est utilisée de longue date tant par la Commission que par des organisations supranationales, son usage, sous le vocable de Méthode Ouverte de Coordination (MOC) a été avalisé en mars 2000 lors du sommet de Lisbonne. Cette méthode permet de faire converger les politiques nationales en respectant le principe de subsidiarité : les lignes directrices européennes (ou les accords librement consentis entre les États) se déclinent en politiques nationales et régionales en tenant compte des spécificités de chaque contexte, les progrès accomplis sont évalués via des indicateurs qualitatifs et quantitatifs, ce qui permet de mettre en exergue les « bonnes pratiques » dont l'imitation est suggérée à tous les autres pays. La MOC et les méthodes qui s'y apparentent permettent donc à une instance supranationale ou internationale d'intervenir dans des domaines placés explicitement hors de sa compétence. La MOC produit des règles qui, si elles sont « juridiquement non contraignantes » peuvent être « politiquement engageantes » ; il s'agit de « *soft law* », dont le processus de Bologne, le NEPAD ou encore les recommandations de l'Unesco sont des illustrations.

5. L'impact du processus de Bologne sur les systèmes éducatifs des autres régions du monde

L'Unesco, dont on a vu ci-dessus qu'il a contribué à faire le lit du processus de Bologne, a aussi joué un rôle important dans l'impulsion du mouvement par lequel les évolutions qu'il a amorcées ont rapidement eu tendance à s'accélérer et à déborder le cadre dans lequel il avait été initié. En 1997 et 1998, elle a organisé des rencontres régionales au cours desquelles des plans d'action ont été élaborés pour les diverses parties du monde (Amérique latine et Caraïbes, 1996 ; Afrique, 1997 ; Asie et Pacifique, 1997 ; Europe, 1997 ; Pays arabes, 1998). La mise en commun des conclusions de ces rencontres a été opérée lors de la première conférence mondiale de l'enseignement supérieur à Paris en 1998. Ce qui allait devenir le processus de Bologne y a déjà été désigné comme modèle, puisque les principes d'organisation de l'enseignement supérieur préconisés par la déclaration de la Sorbonne ont été présentés par Lionel Jospin dans le discours d'ouverture qu'il y a prononcé. Le processus de Bologne a croisé là le dessein de l'Unesco de favoriser la coordination de l'enseignement aux échelons régional et mondial. Son plan de travail 1999-2005 veut jeter les bases d'une reconnaissance universelle des études supérieures, il suggère que chaque État membre adhère aux conventions des autres régions¹. En octobre 2002, le premier forum mondial de l'Unesco sur l'assurance de la qualité et l'accréditation a insisté sur la nécessité d'une meilleure reconnaissance des qualifications obtenues dans d'autres régions. Quelques mois plus tard, en mai 2003, le Second Forum mondial sur la globalisation dans l'enseignement supérieur : implications pour le dialogue Nord-Sud, co-organisé par le ministre norvégien de l'Éducation et de la Recherche et l'Unesco a recommandé que les

¹ Si elle avait été suivie d'effets, cette suggestion aurait *ipso facto* impliqué l'inscription de tous les pays qui y auraient souscrit dans un système mondial d'équivalence des titres et diplômes. En l'absence d'alternative juridique, le seul mécanisme qu'avait pu suggérer l'Unesco était l'adhésion volontaire.

conventions régionales de l'Unesco soient révisées et que la Convention de Lisbonne (1997, *cf. supra*) leur serve de modèle.

Puissamment soutenu par l'Unesco, mais aussi par l'OCDE et d'autres organisations, le processus de Bologne a fait des émules dans les autres régions du monde où des réformes similaires ou apparentées sont désormais engagées :

- La création d'un espace d'enseignement supérieur UEALC (*Unión Europea, America latina y el Caribe*) calqué sur le modèle européen a été décidée lors de la conférence des ministres de l'Union européenne, d'Amérique latine et des Caraïbes en 2000.
- En 1991, l'Asie a lancé le système UMAP (*University Mobility in Asia and the Pacific*) qui s'inspire de l'expérience européenne en matière de mobilité. L'Europe et l'Asie ont en outre adopté des systèmes de crédits parfaitement compatibles (ECTS et UCTS – *UMAP Credit Transfert System* -) dans lesquels une année d'études vaut 60 crédits. Le projet d'un système asiatique/européen, déjà évoqué en 1996, a fait l'objet d'un dialogue eurasiatique en 2001 entre l'AUAP (*Association of Universities of Asia and the Pacific*) et l'EUA (*European University Association*). La collaboration entre les deux régions sert l'objectif de rendre l'enseignement européen plus attractif, sachant qu'il n'accueille aujourd'hui qu'un tiers des étudiants asiatiques poursuivant leurs études hors de leur continent.
- Depuis 1999, les représentants d'universités et de gouvernements de la région de l'Océan indien (Australie, Inde, Maurice, Oman, Afrique du Sud, Sri Lanka et Thaïlande) ont mis sur pied le programme d'échanges UMIOR (*University Mobility in the Indian Ocean Region*).
- L'enseignement supérieur d'Amérique du Nord est lui aussi soumis à des réformes qui prennent les programmes de mobilité européen pour référence. Depuis 1992, des rencontres sont organisées pour rechercher les moyens d'améliorer la coopération dans l'enseignement supérieur entre les États-Unis, le Canada et le Mexique. Elles ont abouti à la création de CONAHEC (*Consortium for North American Higher Education Collaboration*) et au programme de mobilité nord-américaine Conasep (*CONAHEC's Student Exchange Program*). Le faible niveau de collaboration internationale a amené les États d'Amérique du Nord à s'intéresser aux systèmes ECTS et UCTS, dont l'usage, de plus en plus systématique dans les régions d'Europe et d'Asie-Pacifique entraînera des effets dans les institutions d'enseignement des pays de l'ALENA (Accord de libre-échange nord-américain).

L'examen rapide des réformes en cours dans l'enseignement supérieur d'Europe, d'Amérique latine, d'Asie-Pacifique, d'Amérique du Nord, de la région de l'Océan indien montre leur grande convergence, qui paraît partiellement inspirée par le projet Erasmus et les ECTS². De la même manière, les débats actuels portent partout sur les procédures de certification de la qualité, voire d'accréditation des organismes de certification. Enfin, une méthode de travail apparentée à la MOC semble s'appliquer sur tous les continents : les acteurs participent à la détermination et à l'application des règles de fonctionnement du système qu'ils contribuent à mettre en place³. Calquées sur des modèles identiques, ces réformes préparent donc les conditions de collaboration entre ces régions.

La région d'Afrique et les États arabes sont actuellement écartés de la construction de l'espace mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche. En pratique, la promotion de la mobilité des personnes, la reconnaissance mutuelle des titres et l'assurance de la qualité n'ont qu'une pertinence limitée dans ces régions où les problèmes d'accès à l'enseignement supérieur restent entiers, faute d'enseignants et/ou d'infrastructures suffisantes. Ces pays sont exclus des projets prestigieux, tels qu'Erasmus World, exigeant une coopération sur un pied d'égalité entre partenaires. Pourtant, un « *espace africain de l'enseignement supérieur est en cours de construction* » (Seddoh 2003, 36), grâce au NEPAD. Si les efforts n'ont pas encore

² Il serait absurde de prétendre que l'Europe a posé des questions que nulle autre région n'aurait été capable de formuler. Simplement, parce qu'elle est constituée d'une mosaïque de cultures et qu'elle est adossée à une tradition universitaire multi-séculaire elle a pu tester des manières originales d'harmoniser son enseignement supérieur qui ont pu inspirer d'autres régions du monde.

³ Ces acteurs peuvent imaginer la manière de faire fonctionner les choses à l'intérieur du cadre qui leur est donné, ce qui tend à en conforter la nécessité, voire la justesse. En aucune manière ils ne sont invités à critiquer ce cadre ou les critères au départ desquels il a été élaboré.

d'effets perceptibles, l'objectif affiché de soutenir la création d'institutions d'enseignement supérieur, de centres d'excellence régionaux et de collaborations inter-institutionnelles, ne produira des résultats sensibles qu'à moyen terme. Avant cela, l'accès universel à l'enseignement fondamental reste la priorité.

6. L'inscription des universités africaines dans l'espace mondial de l'enseignement supérieur

L'espace mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche se met en place sans que plus aucune instance ne contrôle ou ne pilote son installation. Sur tous les continents, une logique de compétition s'est imposée, qui pousse les responsables institutionnels et politiques à soutenir activement le mouvement d'harmonisation de l'enseignement supérieur. La dynamique paraît à ce point puissante que la réforme des systèmes d'enseignement supérieur a cessé d'être une question politique pour devenir une question strictement technique. Dans aucun pays susceptible de faire partie de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche le débat ne porte sur l'opportunité de le rejoindre ou non ; les seules questions concernent la manière de le faire en respectant au mieux les intérêts locaux. La construction d'accords avec des universités d'autres parties du monde s'inscrit dans des logiques comparables : chaque responsable institutionnel cherche à ouvrir un maximum de possibilités à ses étudiants, la compétition ouverte nourrit la course aux accords les plus nombreux, les plus exotiques et les plus prestigieux.

Les universités africaines sont brutalement confrontées à cette nouvelle configuration qu'elles n'ont pas davantage souhaitée que nombre de leurs homologues du continent européen. Plus embarrassant, elles n'ont pas été conviées aux discussions entamées depuis 1998 pour donner du corps aux prescriptions *a priori* abstraites de La Sorbonne et de Bologne. Nombre d'entre elles ont toutefois parfaitement perçu les enjeux et se sont engagées dans des réformes afin de rendre leur système compatible avec celui qui s'impose aujourd'hui en Europe et dans le monde. Il est à craindre que toutes les autres soient bientôt contraintes de les suivre au risque de s'isoler du reste de la communauté scientifique : les universités dont les programmes ne seront pas compatibles avec la nouvelle articulation 3-5-8⁴ seront nécessairement hors des programmes d'échanges.

L'espace mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche dont nous assistons à l'avènement ne sera pas organisé et régulé par des institutions qui y imposeront des règles justes et équitables. Si les tendances actuelles se confirment, le champ va être organisé principalement par des cooptations : les universités qui auront des niveaux semblables ou comparables choisiront de collaborer, elles formeront des « clubs » fermés à toutes les autres. Un des enjeux tient dès lors d'abord à la qualité de la formation dispensée dans chaque établissement, ensuite aux instances qui seront habilitées à vérifier et attester cette qualité. Il serait plus que certainement utile que des initiatives se prennent sur le continent africain en vue d'établir des critères communs et de les faire accepter par les universités des autres continents.

L'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche inclut la formation tout au long de la vie. L'ambition est illimitée, puisqu'il s'agit de prendre en compte et de valoriser, en les plaçant dans des systèmes d'équivalence, la totalité des compétences acquises par tous les individus dans des dispositifs formels, informels et non formels d'apprentissage. Cette fois également, le dispositif est appelé à devenir universel. Il serait donc essentiel que les universités africaines contribuent à la mise en place des systèmes d'équivalence entre des acquis qui seront nécessairement d'autant plus différents qu'ils seront le fruit d'apprentissages informels.

Enfin, la nécessaire ouverture des universités africaines sur l'espace européen ou mondial de l'enseignement supérieur peut contrecarrer les efforts qui ont été faits pour les mettre au service de fins locales et pour les amener à coopérer à l'échelon régional. Le mode de régulation du champ, qui valorise la compétition, décourage par définition les solidarités. La connexion d'établissements situés dans des contextes où les ressources sont rares, avec des universités très bien dotées en ressources de toutes natures, aura sans doute la vertu de faire mieux circuler les savoirs, elle risque d'entraîner, si on n'y prend pas garde, une émigration des étudiants les plus doués vers les lieux où les conditions de réalisation de la recherche sont les meilleures.

⁴ La proposition de diviser le cursus universitaire en trois cycles « 3-5-8 » est tirée du rapport Attali, remis en mai 1998 au ministre français de l'Éducation nationale Claude Allègre. Cette proposition n'a pas été reprise dans la Déclaration de la Sorbonne, pas plus que dans les rapports d'avancement qui l'ont suivie. Le processus de Bologne n'a intégré la recherche et le troisième cycle qu'au sommet de Berlin, en 2003. Les textes n'évoquent toutefois pas explicitement ce terme de trois ans pour les doctorats.

Bibliographie

- ATTALI J. 1998 *Pour un modèle d'enseignement supérieur*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie
- BROCK C. 2002 "First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education : A Review" *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, Paris, Unesco, 17-18 october, 7-14*
- CHARLIER J.-É. 2002 « Images de Bologne : un mât de cocagne dans un brouillard épais » *La Revue nouvelle, septembre, 61-71*
- CHARLIER J.-É., CROCHÉ S. 2004 « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices » *Éducation et sociétés, n°12, à paraître*
- CHARLIER J.-É., MOENS F. 2003 « Quand le passé grève l'avenir. Le projet de Bologne et une de ses déclinaisons locales » in FELOUZIS G. *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, 71-88
- COMMISSION EUROPÉENNE 1994 *La coopération en éducation dans l'Union européenne, 1976-1994*, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes
- CONAHEC 2002 *Priorités pour la collaboration dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord, Calgary, 20 octobre*
- CONAHEC 2002 *À la découverte du potentiel nord-américain : de nouvelles avenues pour l'enseignement supérieur, 9^{ème} colloque nord-américain sur l'enseignement supérieur, 17 au 20 mars 2004, Arizona*
- CONFERENCIA MINISTERIAL DE LOS PAISES DE LA UNION EUROPEA, DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE SOBRE LA ENSEÑANZA SUPERIOR, Paris, 3 de novembre de 2000
- CRE/Unesco-CEPES 1997 *A European Agenda for change for higher education in the XXIst century, 27 September*
- DANIEL J. 2003 « L'enseignement supérieur : passé, présent et futur - une perspective de l'Unesco » *Unesco-CEPES Quarterly Review "Higher Education in Europe", vol. XXVIII, n°1, 18-24*
- JOSPIN L. 1998 *Intervention à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'Unesco, 5^o octobre*, consulté le 10-11-2003 à l'adresse www.archives.premier-ministre.gouv.fr/jospin
- LINDBERG T. & KRISTOFFERSEN D. (Eds.) 2002 *A method for mutual recognition*, Helsinki, ENQA, Occasional papers (4)
- MONGKHONVANIT P. & EMERY S.A. 2003 « Perspectives asiatiques sur l'enseignement supérieur européen », *Unesco-CEPES Quarterly Review « Higher Education in Europe », vol. XXVIII, n°1, 50-56.*
- NEPAD 2002 *Human Development Programme : Bridging the Education Gap*, Midrand.
- PLAN DE ACCION 2002-2004 PARA LA CONSTRUCCION DE UN ESPACIO COMUN DE ENSEÑANZA SUPERIOR UNION EUROPEA-AMERICA LATINA-CARIBE
- SEDDOH K.F. 2003 « Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique » *Unesco-CEPES Quarterly Review "Higher Education in Europe", vol. XXVIII, n°1, 31-39*
- Unesco 1996 *L'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes, Déclaration de La Havane, 22 novembre*
- Unesco 1997 a *Déclaration et plan d'action sur l'enseignement supérieur en Afrique, Dakar, 4 avril*
- Unesco 1997 b *Declaration about higher education in Asia and the Pacific, Tokyo, 10 juillet*
- Unesco 1997 c *Le renforcement des partenariats et de la coopération pour le développement de l'éducation en Europe. Les activités menées par l'Unesco en matière d'éducation dans la région Europe 1994-1997, mars*
- Unesco 1998 a *Beirut Declaration on higher education in the arab states for the XXIst century, 5 march*
- Unesco 1998 b *L'enseignement supérieur au XXIème siècle : vision et actions, Paris, 9 octobre*
- Unesco 1998 c « Deuxième réunion conjointe des six comités intergouvernementaux chargés de l'application des conventions régionales sur la reconnaissance des études, diplômes et grades de l'enseignement supérieur, Rapport final » *Nouveaux cahiers sur l'enseignement supérieur, Documentation des réunions, n°13*
- Unesco /Conseil exécutif 1998 *Préparation de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, 2 avril*
- UVALIC-TRUMBIC S. 2002 "Unesco's Conventions on the Recognition of Qualifications : Regional Frameworks" *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, Paris, Unesco, 17-18 october, 63-72*