

Un processus de Bologne en Amérique latine ?

Jocelyne Gacel-Ávila

Université de Guadalajara, Mexique.

► Le processus de Bologne et sa dimension extérieure

Au cours des deux dernières décennies, l'une des tendances fortes en matière éducative a été le développement d'initiatives pour la construction d'espaces communs d'éducation supérieure à travers l'harmonisation et la convergence des systèmes d'éducation tertiaire. Ces projets tentent de répondre aux nouvelles exigences éducatives imposées par la mondialisation et la société de la connaissance, et se concentrent principalement dans le domaine de l'enseignement supérieur, la production de connaissances et l'internationalisation (OCDE, 2009). Le meilleur exemple de ce phénomène est la mise en place du processus de Bologne et de l'espace européen de l'Enseignement supérieur (EEES)¹ par les Européens. Étant le premier du genre, ce processus a donné lieu à de nombreux débats, plus particulièrement sur la faisabilité et la pertinence de reproduire ce modèle dans d'autres régions du monde.

La question suivante est au centre du débat : dans quelle mesure un modèle unique d'harmonisation de l'éducation supérieure tel que celui de Bologne serait pertinent dans les circonstances et le contexte d'autres régions du monde ?

Parmi les initiatives régionales d'harmonisation qui ont surgi sous l'impulsion de Bologne, nous pouvons citer la Communauté d'Afrique de l'Est, la région de l'Afrique du Nord (Union africaine, 2007), l'Association des nations du Sud-Est Asiatique (ASEAN)² et la Région de l'Asie-Pacifique, faisant suite au Communiqué de Brisbane³. Ces initiatives sont encore au stade de la planification et des accords de principe. Les débats générés ont donné lieu à différentes publications en Asie du Sud Est et en Afrique⁴ ; aux États-Unis d'Amérique⁵ ; au Canada et en Amérique latine.⁶

Différents arguments ont été développés qui concluent que le processus de Bologne ne convient pas comme modèle unique d'harmonisation et d'intégration régionale.

Brièvement, ces arguments soulignent, d'une part, que ce processus impliquerait l'harmonisation des systèmes d'Enseignement supérieur (SES) et par conséquent sa standardisation ; d'autre part, que l'impossibilité de le reproduire dans d'autres régions du monde serait due à l'absence d'un processus macro

La collection Repères de Campus France a pour objet de donner la parole aux « penseurs de la mobilité » en France et dans le monde.

1- L'existence de l'espace européen de l'Enseignement supérieur a été reconnue officiellement le 12 mars 2010 par la Déclaration de Budapest-Vienne.

2- Yvaprabhas 2008

3- Zgaga, 2007, L'Observatoire de l'Éducation Supérieure sans Frontières, 2009

4- Yvaprabhas & Dhirathiti, 2008, Sirat, 2008, Sirat & Jantan, 2008, Hoosen, Butcher, & Njenga, 2009, Sirat & Ling, 2009

5- Adelman, 2008

6- Association of Universities and Colleges of Canada, 2008, Brunner, 2008, Brunner, 2009, Bugarin, 2009, Dettmer, 2004, Fernández Lamarra, 2005, Gacel-Ávila, 2008, Malo, 2005, Mora & Fernández Lamarra, 2005, Tiana, 2009, Riveros, 2005

d'intégration régionale, telle que celui de l'Union européenne (UE), auquel viennent s'ajouter les différences inter-régionales en termes de niveaux de développement social, économique, politique et éducatif, et aux différences qui existent au sein même des SES en termes de taille, modes de financement, structures des diplômés, approches et pratiques pédagogiques.

Harmonisation = standardisation ?

Les prises de position contre l'implantation d'un processus d'harmonisation des systèmes d'Enseignement supérieur dans d'autres régions du monde concluent que la mise en place du modèle de Bologne impliquerait la standardisation des SES à la fois entre les régions et l'UE et à l'intérieur même des régions. Le processus de standardisation inter-régionale mettrait en péril la diversité culturelle et les identités nationales, ce qui est contraire au paradigme de l'UNESCO en faveur de la diversité et l'identité locale. La standardisation intra-régionale limiterait la différenciation, l'équité et la pertinence des SES.⁷ Ces deux arguments mèneraient à la conclusion qu'il n'est pas approprié de répliquer le modèle de Bologne dans d'autres régions du monde.

On trouve pourtant l'argumentation contraire à cette conclusion chez certains chercheurs qui démontrent que l'objectif de l'harmonisation des SES qui participent au processus de Bologne n'est pas la standardisation, mais plutôt la convergence dans tous ses aspects et dans le plus grand respect des particularités nationales et de la diversité et la différenciation des SES⁸. Afin de mieux illustrer cette argumentation, nous mentionnerons ci-dessous les grandes lignes de leurs études.

Diversité et convergence dans le processus de Bologne

Les recherches entreprises sur ce thème réaffirment d'entrée la diversité des SES comme l'un des facteurs ayant un impact déterminant sur la qualité, la pertinence et l'équité. La diversité et la différenciation entre les SES permettent d'élargir l'accès aux étudiants provenant de différentes conditions sociales et éducatives. La différenciation est aussi un moyen de spécialisation qui permet de préparer des diplômés avec un profil plus proche des nécessités sociales, ce qui s'avère être un

facteur déterminant pour la productivité et la compétitivité⁹.

En établissant les différentes catégories du concept de diversité (diversités interne et externe, systémique, programmatique, horizontale et verticale), les Européens ont entrepris des recherches qui démontrent que, dès son origine, Bologne n'a jamais été conçu comme un processus de standardisation. La Déclaration de la Sorbonne déclare ainsi que l'objectif poursuivi est « l'harmonisation de l'architecture du système européen d'enseignement supérieur », dans le but de « promouvoir un cadre de référence commun visant à améliorer la reconnaissance des études et diplômes, afin de faciliter la mobilité des étudiants et l'employabilité (...) et où les identités nationales et les intérêts communs peuvent interagir et se renforcer mutuellement » (Déclaration de la Sorbonne, 1998).

Les concepts de convergence et de divergence explicitement mentionnés pour la première fois dans « Tendances des structures de l'enseignement supérieur » de Haug & Kirstein¹⁰ ont servi de base au Forum de Bologne. Ce rapport a identifié «... les grandes aires de convergence et de divergence existant entre la structure des différents systèmes et sous-systèmes d'enseignement supérieur européens, dans le but de trouver les chemins possibles vers une plus grande convergence et efficacité des SES ».

Par conséquent, l'objectif fondamental du processus d'harmonisation est formulé en terme de « convergence » (comprise comme un processus dynamique), sans ignorer toutefois la tension que celle-ci provoque avec les particularités nationales et la diversité.

La Déclaration de Bologne souligne également que le but est de « créer l'espace commun de l'enseignement supérieur européen comme une clé pour la mobilité et l'employabilité de ses citoyens et le plein développement du continent (...) afin d'arriver à une plus grande compatibilité et comparabilité des SES [et] que ceux-ci puissent atteindre leurs objectifs (...) dans le plein respect de la diversité des cultures, des langues, des systèmes nationaux d'éducation et l'autonomie des universités »

7- Sirat & Jantan, 2008

8- Huisman & van der Wende, 2004, Witte, 2006, van der Wende, 2009, van Vught, 2007 et Heinze & Knill, 2008

9- van Vught, 2007

10- Haug & Kirstein, 1999

L'objectif de l'harmonisation des SES n'est pas la standardisation, mais plutôt la convergence dans tous ses aspects

(Déclaration de Bologne, 1999). Le processus de Bologne est donc un processus d'harmonisation qui a été conçu comme **un cadre de référence commun, dans la recherche d'un état de convergence entre tous les SES participants**, permettant la compatibilité et la comparabilité des différentes variantes nationales.

Plusieurs études mettent d'ailleurs en valeur que la convergence est compatible avec différents degrés de diversité et niveaux de différenciation des SES et que la diversité n'est pas en soi un obstacle à un processus d'intégration régionale.¹¹

Loin d'être un modèle rigide, le processus de Bologne est au contraire un processus de convergence flexible qui permet l'adaptation à un grand nombre de variantes au sein d'un cadre commun.¹²

Cette argumentation réfute l'hypothèse que l'implantation d'un processus d'harmonisation tel que Bologne dans des régions où les SES présentent de hauts niveaux de diversité et de différenciation impliquerait leur homogénéisation et standardisation.

L'impossibilité de répliquer un processus de Bologne en Amérique latine ?

Le deuxième argument utilisé contre l'implantation d'un processus d'intégration tel que Bologne dans d'autres régions du monde s'appuie sur l'existence de différences inter- et intra-régionales en comparaison avec l'Union européenne.¹³ À notre avis, cette objection n'est pas généralisable à toutes les régions du monde et a besoin d'être validée par une analyse détaillée de chaque cas particulier. À cet effet, nous analyserons dans les paragraphes suivants la validité de ces arguments dans le cas de l'Amérique latine, en présentant un résumé des principales différences inter-régionales existantes entre l'UE et l'Amérique latine, ainsi que les différences intra-régionales existantes dans la région latino-américaine.

► A. Différences inter-régionales

L'absence d'un projet d'intégration régionale en Amérique latine est un fait indéniable qui persiste en dépit des similitudes culturelles, historiques et linguistiques existantes entre les pays de la région. Selon Brunner,¹⁴ un projet d'intégration régionale serait pourtant une condition *sine qua non* pour la création d'un espace commun d'établissements d'enseignement supérieur en Amérique latine. Nous différons sur ce point car, sur les 49 pays participants dans le processus de Bologne, seulement 27 sont des pays membres de l'UE. D'autre part, bon nombre de ces pays, en plus de présenter d'importantes différences en termes de développement, possèdent une grande diversité de traditions éducatives, culturelles et linguistiques, démontrant ainsi que l'absence d'un projet d'intégration régionale n'est pas en soi matière suffisante pour invalider un processus d'intégration régionale universitaire.

Un autre obstacle invoqué contre la viabilité de l'implantation du processus de Bologne en Amérique latine serait la différence des modèles éducatifs en vigueur dans les deux régions. À cet endroit, il conviendrait de rappeler que la convergence n'est pas le seul objectif poursuivi par le processus de Bologne, mais qu'il a également donné lieu à un vaste processus de réforme de l'établissement.¹⁵

Nous nous référons à un modèle pédagogique innovant, orienté vers le développement chez l'étudiant de compétences génériques et spécifiques adaptées aux exigences du nouveau siècle.

Ce modèle contraste avec l'enseignement traditionnel qui prévaut dans la majorité des établissements d'Enseignement supérieur (EES) d'Amérique latine, où le processus d'enseignement-apprentissage se concentre davantage sur le contenu que sur le processus d'apprentissage, contrairement aux directives pédagogiques contemporaines qui recommandent une éducation centrée sur le processus d'apprentissage des étudiants.

Cependant, malgré ces différences de modèle éducatif, des projets de collaboration entre les EES des pays européens et latino-américains ont mis

L'absence d'un projet d'intégration régionale en Amérique latine est un fait indéniable qui persiste en dépit des similitudes culturelles, historiques et linguistiques existantes

11- Witte, 2007, Van Damme, 2009

12- van der Wende, 2009a, Van Damme, 2009

13- Sirat, 2008 et Brunner, 2008, p. 119

14- Brunner, 2008, p. 120-122

15- Witte, Huisman, et al. 2009

en évidence qu'il est possible d'établir des bases de comparaison entre les programmes des deux régions, rendant ainsi possible la convergence entre les SES des deux régions. Nous mentionnerons à cet effet le projet *Tuning Latin America Projet Alpha*,¹⁶ qui, tout en se basant sur les structures éducatives européennes *Tuning*,¹⁷ a réussi, en collaboration avec des EES latino-américaines, à faire la caractérisation des compétences génériques et spécifiques dans douze disciplines. Un autre exemple est le projet «6x4» (6x4 UEALC, 2008) développé entre des EES d'Amérique latine.

A notre avis, ces résultats démontrent que le modèle éducatif promu par Bologne, loin d'être considéré comme un obstacle, devrait plutôt être perçu comme une opportunité pour réformer et internationaliser le modèle éducatif prévalant dans la région.¹⁸

► B. Différences intra-régionales

Selon Malo et Brunner,¹⁹ les différences entre les SES des différents pays d'Amérique latine, notamment en termes de taille, couverture, relations avec l'État et modes de financement, rendraient impossible l'implantation d'un processus d'intégration. A ceci s'ajouterait une importante prolifération d'établissements d'enseignement supérieur de tous genres et une croissance vertigineuse du secteur privé.²⁰ Ainsi, les systèmes nationaux d'Amérique latine, loin d'aller vers «une plus grande homogénéisation», sont au contraire soumis à de fortes tendances centrifuges et à un haut degré de diversification, le tout dans un contexte de grande concurrence. Cette situation particulière à l'Amérique latine a comme conséquence négative une faible capacité de collaboration entre les EES.²¹ L'absence d'une typologie institutionnelle, indispensable pour établir les bases d'une possible convergence régionale, est une autre barrière à l'intégration²². En d'autres termes, la diversité des SES serait, dans le cas de l'Amérique latine, un obstacle à la mise en œuvre d'un processus semblable à Bologne.

Conclusions

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, le processus de Bologne, dès ses origines, a été conçu pour accueillir un large degré de diversité culturelle et de différenciation institutionnelle.²³ De même, la différenciation latino-américaine ne devrait pas constituer un obstacle à la convergence des SES. À notre avis, l'argument selon lequel la différenciation de l'ES est un obstacle à la convergence, devrait s'appuyer sur de plus amples études empiriques et conceptuelles, telles que celles qui ont été entreprises dans le cadre européen.²⁴ Nous rejoignons cependant Brunner sur le fait que, dans le contexte latino-américain, le grand nombre d'établissements privés pose un réel problème au moment de l'assurance de la qualité et de la mise en place de programmes et politiques nationales et supranationales.

C'est pourquoi, face à des initiatives d'intégration régionale, l'Amérique latine doit adopter une position d'ouverture qui lui permette d'apprendre de l'expérience européenne et de ses innovations, tout en les adaptant à ses circonstances propres, dans le but de mettre en place les réformes éducatives tant attendues par l'ensemble des acteurs sociaux.

Pour ce faire, les autorités éducatives doivent donner à leur secteur éducatif une orientation à long terme et mettre en œuvre des politiques innovantes qui permettent de dépasser les modèles pédagogiques et de gestion traditionnels qui persistent dans la majorité des EES depuis le début du XX^e siècle. En d'autres termes, la région a **un besoin urgent de volonté politique de faire de l'éducation un levier de développement, comme cela est le cas dans d'autres parties du monde.** Dans le cas précis qui nous occupe, au-delà du débat sur la possibilité ou non de réplique du modèle de Bologne dans la région, les acteurs du secteur éducatif doivent savoir **profiter de ces initiatives pour innover et internationaliser leurs modèles pédagogiques et de gestion** par le biais de la collaboration internationale, en particulier avec des institutions européennes. Ceci pourrait servir de base à un plus ample processus de réforme qui permettrait à la région de participer dans de meilleures conditions à la société de la connaissance et à la globalisation.

La diversité des SES serait un obstacle à la mise en œuvre d'un processus semblable à Bologne

16- Beneitone, Gonzalez, et Wagenaar, 2007

17- González et Wagenaar, 2008

18- Malo, 2005, Riveros, 2005 et Brunner, 2008

19- Malo, 2005 et Brunner, 2008

20- IESALC-UNESCO, 2006, Brunner, 2008 p. 124, Didriksson, 2008

21- Brunner, 2008, p. 125

22- CINDA, 2007, Brunner, 2008, p. 125

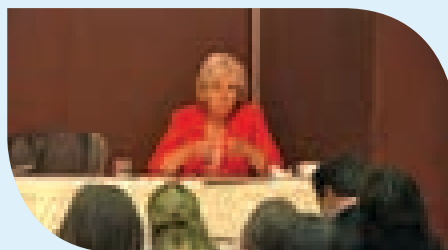
23- Haug & Kirstein 1999 et Meulemeester, 2003

24- Witte, 2006, Witte, 2007, van Vught, 2007 et Van Damme, 2009

Biographie

Jocelyne Gacel-Ávila

Franco-mexicaine, Jocelyne Gacel-Ávila est titulaire d'un Doctorat en Éducation Supérieure et d'une Maîtrise en Langues Étrangères Appliquées (Traduction/anglais-allemand) de l'Université de Paris VII. Professeur-chercheur titulaire, actuellement vice-doyenne de la Faculté en Sciences Sociales et Humanités, enseignante dans le Programme de Doctorat en Gestion de l'Éducation supérieure, elle a été Directrice du Bureau d'Internationalisation de 1987 à 2013 de l'Université de Guadalajara et est Membre du Système National de la Recherche au Mexique (SNI), niveau II. Auteur et coordinatrice de plus de 14 livres et 70 publications scientifiques sur l'internationalisation, Jocelyne Gacel-Ávila est considérée comme une experte mondiale sur le sujet.



Jocelyne Gacel-Ávila a collaboré avec divers organismes internationaux comme la Banque Mondiale, l'OCDE et l'UNESCO. Elle est Vice-Présidente du Conseil de Direction du **Programme en Gestion et Leadership Universitaire** (IMHE) et membre du groupe d'évaluateurs sur la contribution du secteur de l'éducation supérieure dans le développement régional de l'OCDE ; et a été Vice-Présidente/Mexique du Conseil de Direction du Consortium pour la Collaboration en Éducation Supérieure en Amérique du Nord (CONAHEC) de 2005 à 2007 et Présidente de l'Association Mexicaine pour l'Éducation Internationale

(AMPEI de 1996 à 2000). Jocelyne Gacel-Ávila est en outre membre de divers conseils tels que le *Senior Fellows in Internationalisation* de NAFSA (USA) du Conseil International de l'Observatoire de l'Éducation Supérieure sans frontière (GB) ; de l'équipe d'experts de l'Association Internationale des Universités (IAU) pour l'étude globale des tendances de l'internationalisation ; du Conseil scientifique du Collège Franco-Mexicain en Sciences Sociales et du Conseil d'organisation du Congrès des Amériques de l'Organisation Universitaire Interaméricaine (OUI). Directrice fondatrice du Journal en Éducation Internationale "**Educación Global**" (AMPEI/1996) ; elle est également membre du conseil éditorial du *Journal of Studies in International Education* (SAGE/UK).

Jocelyne Gacel-Ávila a reçu le Prix CONAHEC 2010 pour contribution extraordinaire à la collaboration en Amérique du Nord et le Prix AMPEI 2006 pour contribution extraordinaire à l'internationalisation de l'éducation supérieure mexicaine.

- Adelman, C. (2008). *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*. Washington D.C.: Institute for Higher Education Policy.
- Association of Universities and Colleges of Canada. (2008). *The Bologna Process: Implications for Canadian Universities*. AUCC.
- Beneitone, P., González, J., & Wagenaar, R. (Edits.). (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de DEUSTO.
- Bologna Declaration. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Recuperado el 7 de Noviembre de 2009, de ec.europa.eu/education/policies/edu/bologna/bologna.pdf
- Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación* (Número extraordinario), 119-145.
- Brunner, J. J. (2009). Tipología y características de las universidades chilenas. Universidad Diego Portales.
- Bugarín, R. (2009). Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia: Alcances y Desafíos. *REMO*, VI (19), 50-58.
- Dettmer, J. (2004). Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Teórico-Conceptual. *Revista de la Educación Superior*, 32 (4).
- Fernández Lamarra, N. (2005). *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina*. Recuperado el 10 de August de 2009, de www.rioeeoi.org/rie35a02.htm
- Gacel-Ávila, J. (2008). European Higher Education viewed from outside. A Latinamerican perspective. *Annual Conference of the Academic Cooperation Association (ACA). Beyond 2010: European Higher Education Decade*. Tallin, Estonia.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction*. Deusto.
- Heinze, T., & Knill, C. (2008). Analysing the differential impact of the Bologna Process: Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence. *Higher Education* (56), 493-510.
- Hoosen, S., Butcher, N., & Njenga, B. (2009). Harmonization of Higher Education Programmes: A Strategy for the African Union. *African Integration Review*, 3 (1), 1-35.
- Huisman, J., & Wende van der, M. (2004). The EU and Bologna: are supra-and international initiatives threatening domestic agendas? *European Journal of Education*.
- Malo, S. (2005). El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina. *Foreign Affairs en Español*.
- Mora, J.-G., & Fernández Lamarra, F. (2005). Debates sobre la convergencia de los sistemas de educación superior en Europa y América Latina. En N. Fernández Lamarra, & M. José-Ginés (Edits.), *Educación Superior: convergencia entre América Latina y Europa*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- OECD. (2009). *Higher Education to 2030 Globalization* (Vol. 2). OECD.
- Riveros, L. (April de 2005). The Bologna Process in Europe. A View from Latin America. *Contribution to the Congress of the European University Association (EUA)*.
- Sirat, M. (2008). *Towards harmonisation of higher education in Southeast Asia: Malaysia's perspective*. Retrieved July 20, 2009, from <http://globalhighered.wordpress.com/2008/10/2>
- Sirat, M., & Jantan, M. (2008). *Harmonization of Higher Education. Raising awareness: Exploring the Ideas of Creating Higher Education Common Space in Southeast Asia*.
- Sirat, M., & Ling, O. P. (2009). *Global higher education: what alternative models for emerging higher education systems?* Retrieved July 30, 2009, from <http://globalhighered.wordpress.com/2009/04/07>
- Sorbonne Declaration. (1998). *Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*. (C. Allegre, L. Berlinguer, T. Blackstone, & J. Ruetters, Edits.)
- The Observatory on Borderless Higher Education. (2009). *In Europe's footsteps? Towards regional co-ordination of higher education in Africa and South-East Asia*. The Observatory on borderless higher education.
- Tiana, A. (2009). Perspectivas y repercusiones del Proceso de Bolonia en Iberoamérica. *La Cuestión Universitaria*, 5, 10-16.
- UEALC 6x4. (2008). *Informe Final del Proyecto 6x4*. (S. Malo, Ed.) Recuperado el 30 de Noviembre de 2009, de <http://www.6x4uealc.org/site2008>
- Van Damme, D. (2009). The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process. En F. van Vaught (Ed.), *Mapping the Higher Education Landscape*. Springer.
- Vught van, F. (2007). *Diversity and Differentiation in Higher Education Systems*. Retrieved September 3, 2009, from www.uhr.no/documents/Fran_van_Vught_text.pdf
- Wende van der, M. (2009a). *A Global Perspective in European Higher Education*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2009, de www.utwente.nl/cheps/summer_school/Van%20der%20Wende.pdf
- Wende van der, M. (2009). *European Responses to global competitiveness*. University of California, Berkeley. Center for Studies in Higher Education.
- Witte, J. (2007). *Aspired convergence, cherished diversity. Dealing with the contradictions of Bologna*. Retrieved October 6, 2009, from www.informaworld.com/index
- Witte, J. (2006). Change of degree and degrees of change. Comparing adaptations of European Higher Education Institutions in the context of the Bologna Process. *PhD Dissertation*.
- Witte, J., Huisman, J., & Purser, L. (2009). European Higher Education Refoms in the Context of the Bologna Process. En OECD, *Higher Education to 2030* (págs. 205-230). OECD.
- Yavaprabhas, S. (2008). *Facing Global and Local Challenges: the New Dynamics for Higher Education. ASEAN Higher Education Area*.
- Yavaprabhas, S., & Dhirathiti, N. (2008). *Harmonisation of Higher Education. Lessons Learned from the Bologna Process*. SEAMEO RIHED.
- Zgaga, P. (2007). *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting: On the external dimension of the Bologna Process*. Norwegian Ministry of Education and Reserach.



Directeur de la publication

Antoine Grassin, Directeur général Campus France

Comité de rédaction

Olivier Chiche-Portiche, Directeur du Département de la promotion et de la valorisation de l'enseignement supérieur

Magali Dulau, Responsable géographique adjoint secteur Amériques, Département de la promotion et de la valorisation de l'enseignement supérieur

Laura Foka, Chargée des analyses, des études et des statistiques, Département Études et Communication

Andrea Marin, Responsable adjoint secteur géographique Amériques, Département de la promotion et de la valorisation de l'enseignement supérieur

Édition

Anne Benoit, anne.benoit@campusfrance.org

Réalisation : Studio Boss - Paris

Impression, diffusion : Desbouis Grésil Imprimeur - Paris

Agence Campus France

28 rue de la Grange aux Belles

75010 Paris

www.campusfrance.org

Les Repères Campus France sont imprimés sur papier PEFC-FSC issu de forêts gérées durablement.

Septembre 2013

ISSN 2117-8569

