

Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire

Points de vue d'acteurs

sous la direction de :
Mario Laforest,
Gilles Breton
et David Bel

Cahier N°1
du Réseau International d'acteurs réflexifs
sur laMondialisation de l'Enseignement Supérieur (RIMES)

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE

éditions des archives contemporaines

Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire

Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire

Points de vue d'acteurs

Ouvrage sous la direction de :

Mario Laforest, Gilles Breton et David Bel

Cahier No.1 du Réseau International d'acteurs réflexifs sur la Mondialisation de l'Enseignement Supérieur (RIMES)

Ouvrage publié grâce au concours financier de :

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE

華南師範大學

éditions des archives contemporaines

Copyright © 2014 Éditions des archives contemporaines

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)
www.archivescontemporaines.com

ISBN : 9782813001566

Avertissement : Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

Table des matières

Préface
Olivier Garro iii

Avant-propos
Mario Laforest vii

1 Contribution pour une redéfinition de l'internationalisation universitaire
Mario Laforest 1

2 Les universités et la mondialisation : un bilan sous forme d'essai
Gilles Breton 17

3 Universités de classe mondiale : Le cas chinois. Une vision systémique
David Bel 29

4 L'internationalisation de l'enseignement supérieur universitaire français : Aperçu « webométrique »
Jean-Paul Laurens 55

5 Internationalisation de l'enseignement supérieur : Programmes de formation universitaire conjoints et développement des programmes d'études dans le contexte chinois
Wu Jianli et Chai Shaoming 89

6 Une internationalisation proactive et responsable
Bui Tran Phuong et Pham Quôc Lôc 111

Préface

Olivier Garro
Directeur du Bureau Asie-Pacifique
Agence universitaire de la francophonie

On indique généralement comme date et lieu de création de l'université, la fin du Moyen Âge, en Europe, du coté de Bologne et de Paris. Il est remarquable de constater, dès cette naissance, que les étudiants de ces premières universités provenaient déjà de nombreux pays et n'hésitaient pas à circuler entre ces différents centres de savoir, préfigurant avant l'heure les programmes de mobilités européens. Ainsi, à l'université de Bologne au XIV^{e} siècle, recense-t-on parmi les étudiants, des Lombards, des Toscans et des Romains mais aussi des Français, Catalans, Hongrois, Polonais, Allemands, Espagnols, Provençaux ou encore Anglais. Au delà de la stricte diffusion des savoirs, c'est ce processus de mobilité des étudiants mais aussi celui des enseignants qui a rendu possible l'essaimage et la construction progressive des différentes universités européennes.

Si l'on peut convenir que l'Europe a ainsi inventé l'université moderne, notons qu'elle est loin d'avoir la primeur en ce qui concerne l'enseignement supérieur. En effet, tous les grands empires antiques et toutes les grandes religions ont très tôt installé des systèmes cohérents de formation de leurs élites qui ont mêlé tout à la fois circulation des personnes et circulation des savoirs. On se doit ainsi de citer les Égyptiens et les Chinois, puis les Romains et les Indiens ou même les empires précolombiens. Prenons maintenant le cas du monde arabe, où existaient, trois siècles avant l'Europe, des centres remarquables de production et de rayonnement de la connaissance, comme le collège-mosquée d'Al-Qarawiyyin à Fez (Maroc), celui de Cordoba (Espagne) et surtout le collège-mosquée d'Al-Azhar au Caire. Plus encore qu'en Europe, la mobilité était une nécessité inscrite dans les structures même d'apprentissage. Ainsi dans ce qui deviendra progressivement l'immense université d'Al-Azhar au Caire, il existait des logements distincts pour les étudiants du Maroc, de Haute Egypte ou d'Irak. La formation de ces étudiants musulmans passait nécessairement par la coutume du voyage d'un centre d'études à un autre. Ces migrations organisées, qui sont l'un des traits les plus caractéristiques de l'éducation islamique, s'organisaient autour de la délivrance de la « ijazah » ou « permis d'enseigner », sorte de diplôme certifiant la maîtrise de telle ou telle matière. On pourrait aujourd'hui le comparer aux ECTS, ces crédits européens capitalisables et transférables qui sont à la base de l'union européenne de l'enseignement supérieur. Les étudiants voyageaient alors d'un centre

académique à un autre afin d'accumuler compétences et savoirs dans les matières de leur choix.

Dans ce contexte force est de constater que ces mouvements continus des sages et des savants ont contribué à renforcer la cohésion des différents empires (arabe puis ottoman) dans des espaces géographiques immenses. Il est tout aussi intéressant de voir que cette même mobilité assurera à travers dix siècles d'histoire la liaison entre la science grecque et la science occidentale et à travers plus de 10 000 kilomètres le lien entre les sciences chinoises ou indiennes et l'Europe.

Ces quelques exemples rapides parmi d'autres montrent que, dès sa genèse et de par sa nature, l'université et l'enseignement supérieur se sont inscrits dans une dimension géographique globale avec des processus d'échange de personnes et de savoirs directement utiles au développement et au fonctionnement des sociétés.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

Aujourd'hui, dans nos temps que l'on dit modernes, les changements et les évolutions du monde académique s'amplifient et s'accélèrent. Ainsi le nombre d'universités ou d'établissements d'enseignement supérieur dépasse les quinze mille et ne cesse de croître. De même, tous les pays du monde, même les plus petits et les plus déshérités, possèdent au moins un établissement d'enseignement supérieur. C'est que cette croissance des universités accompagne ce que l'on nomme la massification qui correspond de fait à une croissance considérable du nombre d'étudiants.

Dans ce contexte en forte évolution quantitative, la mobilité des étudiants ne cesse également de s'amplifier. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, on a recensé, en 2007 [1], 2,8 millions d'étudiants extranationaux qui s'étaient inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur. Ce nombre aurait doublé en vingt ans et devrait être multiplié par cinq d'ici 2025 [2]. Il convient cependant de rester mesuré sur ces chiffres car l'UNESCO indique par ailleurs que la proportion des étudiants qui partent en mobilité est restée constante à 2 % sur la dernière décennie. De plus et malgré une tendance à la diversification des destinations, cette mobilité resterait très ciblée avec, en 2007, cinq pays qui accueillent plus de 60 % des flux d'étudiants (par ordre, les États-Unis, le Royaume-Uni, la France, l'Australie et l'Allemagne).

Il n'en demeure pas moins que la tendance est à la croissance des flux d'étudiants tout comme à celle des enseignants.

A ces tendances, nous pouvons aussi superposer le flux croissant de connaissance dont le principal indicateur, le nombre de publications scientifiques, suit une courbe exponentielle. Ceci se traduit aussi bien par une augmentation du nombre de revues que par l'énorme accroissement des articles scientifiques (28 100 revues et 1,85 million d'articles publiés en 2012 !) [3].

1. Institut des statistiques de l'UNESCO, *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde* (2009), page 36.

2. http ://www.planetoscope.com/Education/1289-nombre-d-etudiants-qui-entrent-dans-le-systeme-educatif-dans-le-monde.html

3. http ://www.lemonde.fr/sciences/article/2013/11/11/la-science-menacee-par-une-bulle-speculative-de-l-edition_3511861_1650684.html

Enfin, citons une des conséquences plus profondes de cette évolution qui consiste en la modification en profondeur de la topologie mondiale de la recherche. Michel Grossetti et ses collègues le notent parfaitement dans leur étude sur l'évolution de la géographie mondiale des villes scientifiques avec un rééquilibrage entre pays du nord et pays émergents, mais aussi une meilleure répartition des villes qui produisent de la science dans chaque pays [4].

Nous sommes finalement dans une situation assez voisine de celle du Moyen Âge européen, lorsque le modèle de Bologne se diffusait dans toute la chrétienté. Aujourd'hui, un modèle moderne, très occidental, de l'université se diffuse et se développe dans le monde entier à partir même de la mobilité des étudiants et des cadres universitaires. Et c'est dans ce contexte à la fois concurrentiel et coopératif, en croissance et étalement rapide, que la place et l'importance de l'internationalisation s'avèrent fondamentales.

Dans cet environnement mondialisé, en effet, les universités doivent nécessairement coopérer pour atteindre une masse critique et optimiser l'efficacité de leurs investissements en recherche mais aussi pour pouvoir accéder ensemble à des financements internationaux. Dans le même temps, ces mêmes universités se font concurrence pour attirer les meilleurs étudiants et professeurs, pour recevoir des fonds et des dons et pour se positionner au mieux dans les divers classements internationaux.

Comme on peut le comprendre, la gestion de la dimension internationale devient alors une composante importante de la gouvernance universitaire. Pour chaque établissement, il est nécessaire d'exister à l'extérieur et souvent au delà des frontières nationales et pour cela il faut mettre en place une stratégie adéquate avec des objectifs clairs de développement à long terme.

Cependant, beaucoup trop d'universités, manquant de ressources humaines et de ressources financières, confrontées à des évolutions trop rapides ou engluées dans des contraintes nationales trop rigides montrent des difficultés à appréhender et à gérer cette dimension. D'autres s'y engouffrent avec enthousiasme mais sans réellement mesurer les efforts nécessaires, avançant avec amateurisme et multipliant les erreurs stratégiques. En définitive, bien peu d'universités de par le monde ont une politique construite de leur internationalisation, en cohérence avec leur projet d'établissement.

On assiste alors à une drôle d'internationalisation « par le bas », qui commence dès que l'on parle trois mots d'anglais et où la course aux publications devient le seul moteur. Cette internationalisation manque de réflexion, d'assises conceptuelles et de bases théoriques. Elle en devient presque dangereuse, car beaucoup trop étroite et limitée. Pratiquée au petit bonheur, elle disperse les efforts et affaiblit les universités plutôt que de les renforcer car consommant des ressources sans réel projet et donc sans réellement construire ni participer au développement.

C'est à partir de ce double constat, celui d'un besoin croissant d'internationalisation des universités et celui d'un besoin tout aussi pressant en construction de compé-

4. Michel Grossetti, Denis Eckert, Yves Gingras, Laurent Jégou, Vincent Larivière, and Béatrice Milard, *Cities and the geographical deconcentration of scientific activity : A multilevel analysis of publications* (1987–2007), Urban Studies, 0042098013506047, November 20, 2013.

tences sur le fait d'internationaliser, que nous avons, à l'Agence Universitaire de la Francophonie, décidé de mettre en place une formation pour les cadres de haut niveau de nos universités membres.

Le constat était facile, la décision tout aussi immédiate. Il était plus difficile de passer à l'action.

C'est que finalement la situation en ce qui concerne la pensée et la théorisation de l'internationalisation des universités est paradoxalement très pauvre. Paradoxalement, bien sûr, parce que dans le paysage universitaire, parmi les centaines de milliers d'enseignants et de chercheurs qui s'activent à produire, échanger et transmettre des sciences, bien peu s'intéressent finalement aux fondements de leur activité qui sont les échanges entre universités. De même, alors que les gouvernements des Etats riches et ceux des pays émergents mettent en place pour leurs universités des politiques agressives et dispendieuses de soutien à la compétition internationale basées sur les classements mondiaux, on ne peut que constater que peu d'intelligence se porte sur cette internationalisation comme objet de pratiques et de recherche, sur ses propriétés, sa nature ou son évolution. Et donc en définitive et de manière très pratique, il est difficile de trouver sur ce sujet des spécialistes capables de produire des formations à destination des présidents d'université, des vice-présidents ou des hauts cadres en charge des relations internationales.

Aussi, est-ce un peu par hasard que nous avons déniché un petit groupe de chercheurs francophones d'Amérique du Nord, d'Europe et d'Asie qui tous, après avoir occupé des responsabilités internationales dans leurs universités d'origines et ayant alors dû agir de manière empirique, ont décidé de consacrer du temps et de la réflexion à une meilleure compréhension du phénomène d'internationalisation.

J'ai rapidement été séduit par leur approche à la fois théorique mais aussi extrêmement pratique que l'on va, bien entendu, retrouver dans cet ouvrage. Une partie est en effet consacrée aux concepts et aux définitions de l'internationalisation, à la caractérisation et à la comparaison de situations et de dynamiques parfois très différentes, comme entre l'Asie et l'Europe ou l'Amérique. Mais cet ouvrage, par delà l'aspect théorique, est aussi un excellent instrument qui offre à l'acteur engagé dans la définition ou la mise en œuvre d'une politique d'internationalisation des outils conceptuels de diagnostic, de réflexion et d'aide à la décision.

Se joue alors dans ces travaux beaucoup. Se joue d'abord, une meilleure compréhension des relations entre universités du monde et une plus grande capacité à les améliorer. S'y joue aussi la possibilité d'une efficacité croissante pour les universités et pour leur développement, mais se joue aussi une clarification de la place des langues et de leur diversité dans l'espace international de la connaissance.

S'y joue finalement le futur de l'université, son visage de demain dans un monde toujours plus ouvert et plus divers.

Bonne lecture !

Avant-propos

Mario Laforest
Université de Sherbrooke

Le présent recueil de textes trouve son origine dans l'initiative du Réseau international sur la mondialisation de l'enseignement supérieur (RIMES). Ce groupe s'est constitué en 2010 lors de la rencontre de différents acteurs de l'internationalisation universitaire à l'Université Normale Sud de Chine (Canton). Il a été créé à partir de la volonté de différents intervenants universitaires du Canada, de la Chine, de France et du Vietnam d'apporter leur contribution à une meilleure compréhension des transformations que vivent les universités dans le contexte mondial actuel. La caractéristique principale de ce groupe est le fait de sa composition. En effet, au départ, ses membres se définissent comme des acteurs-réflexifs de l'internationalisation du monde universitaire dans un contexte de globalisation.

Il regroupe actuellement des acteurs universitaires de Chine, du Vietnam, de France, de Djibouti et du Canada. Les textes présentés ici sont le fruit de quatre séminaires qui se sont tenus à Canton, Montpellier, Ottawa et Phnom Penh où les auteurs ont débattu à chaque reprise le contenu de leurs travaux. C'est à la suite de ces échanges que les autrices et les auteurs ont été invités à revoir le contenu de leurs présentations de manière à rédiger les différents chapitres du présent collectif.

Le RIMES est un réseau ouvert qui souhaite regrouper des acteurs de l'enseignement supérieur intéressés par l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans un contexte de mondialisation. La plupart des membres fondateurs de ce réseau ont une expérience de terrain des processus d'internationalisation en cours dans l'enseignement supérieur et adoptent une posture d'acteurs réflexifs après plusieurs années de gestion d'établissement de ce secteur. D'autres sont des acteurs universitaires observateurs directs des processus d'internationalisation dans leurs établissements et dans leur environnement national. Toutes et tous interrogent, à partir de leur point de vue, de leur expérience et de leur formation, les phénomènes d'internationalisation, de globalisation et de mondialisation en cours dans le monde universitaire. Ces interrogations sont riches de la diversité culturelle et scientifique qui les initie et les soutient. Le lecteur s'en rendra compte en lisant les différents articles présentés ci-après.

Il faut donc aborder la lecture du présent recueil avec un esprit ouvert, puisque nous avons voulu que les articles, tous revus avec rigueur par l'ensemble du groupe, reflètent

fidèlement cette diversité des points de vue et que, tant au niveau de la forme que des contenus abordés, ils témoignent des différents positionnements et préoccupations présents au sein d'un groupe d'acteurs de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Quelques mots sur la présentation et les auteurs des articles

Le premier article de ce recueil propose une réflexion sur le phénomène d'internationalisation universitaire dans les contextes de globalisation et de mondialisation actuels. L'auteur Mario Laforest y présente une clarification des concepts d'*internationalisation, de globalisation et de mondialisation* en contexte universitaire en démontrant que ceux-ci ne sont pas nouveaux en enseignement supérieur. Tout en rappelant la mission fondamentale de formation de l'Université, il indique que l'internationalisation universitaire, si elle doit être soutenue par des services adéquats, ne peut s'actualiser que si elle est mieux intégrée à la vie académique et donc être prise en charge par le corps professoral regroupé dans des départements.

Le professeur Mario Laforest est actuellement le directeur du Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Par le passé, il a occupé différentes fonctions de gestion académique dans deux universités québécoises. Après avoir été vice-doyen de la Famille de l'Éducation et président du secteur Éducation à l'Université du Québec à Montréal, il a été doyen de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke de 1993 à 2001, puis conseiller du recteur de cet établissement pour le développement international, premier directeur de l'Agence des relations internationales de l'Université de Sherbrooke (ARIUS) et vice-recteur associé aux relations internationales jusqu'en octobre 2010. La posture qu'il adopte dans son article est celle de l'acteur réflexif.

Le deuxième article part de l'affirmation que les universités doivent inscrire leur action internationale non seulement dans l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur, mais aussi dans celui du monde globalisé. La question que l'auteur Gilles Breton aborde est celle de savoir si le temps n'est pas venu pour les universités de repenser leur stratégie d'internationalisation et de refonder sur des bases nouvelles leur action internationale. Pour répondre à cette question, l'auteur présente, dans un premier temps, la mondialisation de l'enseignement supérieur sous deux angles, à savoir penser les universités non pas comme victimes, mais comme actrices de cette mondialisation et productrices de l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur. Dans un deuxième temps, il resitue les universités dans l'espace du monde globalisé et rend compte des mutations les plus importantes qui ont marqué celui-ci. Puis il propose une réflexion relative à la nouvelle économie politique du savoir qui s'est mise en place au cours des dernières décennies ainsi qu'aux mutations politiques internationales (passage du paradigme des relations internationales à celui du Politique-Monde) en s'interrogeant sur les impacts majeurs de celles-ci pour les universités au sens où elles peuvent ouvrir de nouvelles possibilités d'actions pour celles-ci.

Le professeur Gilles Breton enseigne actuellement à l'École supérieure d'affaires publiques et internationales de l'Université d'Ottawa (Ontario, Canada), après avoir occupé différentes fonctions de gestion académique dans deux universités canadiennes.

D'abord à l'Université Laval (Québec) où il a été professeur et directeur du Département de science politique (1991-1994), puis vice-doyen aux études à la Faculté des sciences sociales (1994-1996) et vice-doyen à la Faculté des études supérieures (1996-1998). Il est le fondateur et a été le premier directeur du Bureau international de l'Université Laval depuis sa création en 1999 jusqu'en 2005, année où il est devenu adjoint au recteur de la même université et président d'un groupe de réflexion sur l'internationalisation des universités. Il est ensuite devenu en 2006 vice-recteur associé aux études de l'Université d'Ottawa, responsable de l'internationalisation. Il a occupé ce poste jusqu'en 2010, année où il est revenu à ses fonctions de professeur au sein de l'École supérieure d'affaires publiques et internationales. La posture qu'il adopte dans son article est celle de l'acteur réflexif et de l'observateur universitaire des phénomènes de mondialisation de l'espace universitaire.

Ainsi, les deux premiers articles du présent recueil traitent les phénomènes d'internationalisation, de globalisation et de mondialisation du monde de l'enseignement supérieur d'un point de vue général à partir de réflexions d'universitaires acteurs institutionnels ayant pu, depuis quelques années, prendre du recul quant au quotidien qu'impose la gestion académique au jour le jour.

Les articles qui suivent sont d'un autre ordre : ils sont écrits soit par des acteurs encore actifs dans la gestion académique de leur établissement, soit observateurs de la chose d'un point de vue scientifique. Les deux articles qui suivent portent un regard sur la situation dans deux pays, la Chine et la France.

Avec le troisième article, on change de registre, comme le lecteur pourra s'en rendre compte. L'auteur David Bel est un acteur de terrain, étranger travaillant au cœur du système universitaire chinois puisqu'employé à un poste de direction de département depuis sept ans dans une université de Canton. Son texte présente, à partir du point de vue d'un étranger de formation française et canadienne, une histoire de la transformation des universités chinoises au cours des vingt dernières années. Il nous les présente dans leur contexte social à la recherche d'un statut international reconnu par leurs pairs étrangers. Son texte s'appuie sur son expérience professionnelle et les très nombreux contacts établis avec les acteurs du système pendant ses années de présence en Chine. Il s'appuie également sur une analyse du discours officiel chinois sur les universités, tel qu'il a évolué au cours des différents plans, lois et projets qui se sont succédé et sur des témoignages recueillis dans le cadre de ses activités professionnelles ou d'entrevues d'enseignants-chercheurs, de responsables d'universités (présidents, directeurs de département), d'étudiants. En croisant ces différentes sources, David Bel nous fait partager un point de vue extérieur, construit de l'intérieur, sur l'évolution des universités chinoises entrées dans un contexte de mondialisation.

David Bel est actuellement, au sein de l'Université Normale de Chine du Sud (Guangzhou / Canton - Chine), vice-doyen de l'*International Business College*, chargé des relations internationales et du développement des programmes. Au cours des sept dernières années, il a occupé différentes fonctions dans cette université où il a été professeur de français langue étrangère, responsable de la section française de l'École de langue du campus de Nanhai, puis directeur du Département de langues étrangères sur ce campus où, avec des collègues du secteur administration, il a mis en place un

programme international d'immersion dans le monde des affaires en Chine (CBI pour *China Business Imersion Program*). Il est l'un des membres fondateurs du RIMES. La posture qu'il adopte est double. Le regard qu'il porte, dans son article, sur le monde universitaire chinois est d'une part celle d'un acteur de terrain et d'autre part, celle d'un chercheur universitaire articulant son raisonnement à partir de l'analyse des discours.

Le quatrième article porte sur la situation en France. L'auteur, Jean-Paul Laurens, est professeur de sociologie de l'éducation à l'Université Montpellier 3. Son article présente les résultats d'une analyse de contenu de la page d'accueil des sites Web des services des relations internationales des 81 universités françaises, en proposant une classification de ceux-ci à partir des quatre dynamiques de l'internationalisation identifiées par Gilles Breton. Comme le souligne l'auteur, « cette analyse de contenu des premières pages des sites Web des services des relations internationales des universités françaises ne doit pas être lue comme l'exposé de leurs pratiques réelles à l'international : cela appellerait une tout autre méthodologie. Elle nous renseigne cependant sur la nature du discours développé par ces établissements et leurs registres de référence. » La posture adoptée ici est celle du chercheur en sociologie, observateur critique d'un phénomène de société.

Jean-Paul Laurens est maître de conférences à l'Université Montpellier 3 (France) depuis 1992. Il a été directeur du Département de sociologie de cette université entre 2005 et 2011 et responsable de la licence de sociologie de l'Université Montpellier 3 entre 2002 et 2006. Le professeur Laurens est membre du Laboratoire d'études et de recherches en sociologie et en ethnologie de Montpellier (Lersem) depuis 2010. Il s'est joint au RIMES en novembre 2011 lors du séminaire de Montpellier.

Les deux derniers articles présentent des études de cas situés dans leur espace respectif : la Chine et le Vietnam. Ainsi, le cinquième article, rédigé d'abord en anglais puis traduit en français pour les besoins du présent ouvrage, est écrit par deux professeurs chinois, Wu Jianli et Chai Shaoming, engagés dans un processus d'internationalisation de leur établissement et participant à la gestion académique de celui-ci. Il se peut que, du fait que les auteurs soient chinois et aient écrit, en anglais, un texte ensuite traduit en français, certains aspects de la pensée ne soient pas tout à fait bien rendus dans l'article reproduit ici. On peut considérer ces éléments *lost in translation.*

En rappelant que l'internationalisation est devenue une tendance lourde dans l'enseignement supérieur chinois soutenue par le ministère de l'Éducation et que la stratégie d'internationalisation du curriculum est l'une des plus importantes adoptées par les universités chinoises, les auteurs, après un survol de différents documents officiels, approfondissent la stratégie des « joint-programs » et présentent une étude de cas portant sur l'expérience au campus de Nanhai de l'Université Normale Sud de Chine. Cet article permet au lecteur de développer une meilleure compréhension de la démarche d'ouverture actuelle des universités chinoises à partir d'un point de vue articulé par deux acteurs leaders de l'internationalisation dans leur établissement.

La professeure Wu Jianli est doyenne de l'*International Business College* (IBC) de l'Université Normale Sud de Chine et directrice du Centre de recherche sur l'inter-

nationalisation de l'enseignement supérieur de cet établissement ; le professeur Chai Shaoming, quant à lui, est Vice-doyen de l'*International Business College*. La posture adoptée par les auteurs est ici également double. Tout en portant un regard scientifique sur les modèles possibles de construction de partenariats dans l'élaboration de programmes conjoints, les auteurs demeurent également des acteurs ayant une responsabilité de leadership dans un environnement social déterminé par un ensemble de politiques nationales. L'étude de cas qu'ils présentent est porteuse de cette double perspective.

Le sixième et dernier article prend la forme d'une entrevue avec la présidente de l'Université Hoa Sen d'Ho Chi Minh Ville, la professeure Bui Tran Phuong. L'entrevue est menée par le professeur Pham Quôc Lôc. Au travers des questions soulevées, le lecteur peut mieux saisir la situation actuelle du monde universitaire vietnamien au travers de son histoire et de ses aspirations actuelles. Le texte de ces deux auteurs permet au lecteur étranger de développer une meilleure compréhension de la situation de l'internationalisation du monde universitaire vietnamien telle qu'elle peut se vivre de l'intérieur.

L'internationalisation universitaire n'est pas une fin en soi. Pour certains, elle est une caractéristique du monde de l'enseignement supérieur ; pour d'autres, elle se définit comme un processus, une stratégie qui prend la couleur des objectifs poursuivis faisant appel à différentes logiques dans son opérationnalisation. Chaque auteur du présent recueil aborde la question de l'internationalisation du monde de l'enseignement supérieur à partir de son expérience et de son expertise. Dès lors, nous pensons qu'ils peuvent donner différents éclairages sur cette réalité complexe.

Chapitre 1

Contribution pour une redéfinition de l'internationalisation universitaire

Mario Laforest
Université de Sherbrooke, Canada

Le présent article propose une réflexion sur le phénomène d'internationalisation universitaire dans les contextes de globalisation et de mondialisation actuels. À partir de la définition la plus utilisée de l'internationalisation en milieu universitaire depuis près de 20 ans, je tenterai d'identifier les limites de celle-ci et les dérives qu'elle a pu engendrer. Puis je préciserai ce que le groupe de recherche auquel je participe entend par *internationalisation, globalisation et mondialisation* en contexte universitaire. Ensuite, très brièvement, le texte invitera le lecteur à constater que l'internationalisation et la globalisation universitaires ne sont pas des phénomènes nouveaux, en Occident pour le moins, mais qu'ils découlent directement de l'essence même du monde universitaire qui, par définition, ne saurait se circonscrire à une vision régionale ou locale du savoir. Enfin, dans cette perspective, j'amorcerai une discussion quant à la place et au sens à donner à nos actions internationales au regard même de ce qui a toujours caractérisé le milieu universitaire, en identifiant quelques dérives à éviter et quelques questions qui pourraient permettre de réorienter les actions internationales à partir du cœur des universités que sont les départements, lieux des programmes de formation et de recherche.

La posture que j'adopte dans le présent article est celle d'un acteur réflexif inscrit dans une démarche praxéologique. Après avoir été, pendant plus de vingt ans, associé à la gestion académique dans deux établissements universitaires québécois, dont dix à titre de responsable institutionnel de l'internationalisation, j'ai initié, avec des collègues partageant le même type d'expérience, la mise en place d'un groupe de recherche international sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans un contexte de globalisation/mondialisation. Le texte qui suit est le résultat d'une démarche réflexive alimentée d'une expérience terrain et enrichie de données théoriques issues de la littérature et d'échanges soutenus avec des collègues acteurs et chercheurs du domaine.

La définition de référence la plus utilisée lorsque l'on écrit à propos de l'internationalisation est celle élaborée par Jane Knight en 1994. Cette définition a servi souvent de base aux orientations internationales de plusieurs universités et organismes universitaires nationaux ou internationaux. Au Canada, cette définition est reprise et adaptée par l'AUCC (Association des universités et collèges du Canada), le BCEI (Bureau canadien d'éducation internationale) et plusieurs universités canadiennes tant francophones qu'anglophones. Sur la scène internationale, l'AIU (Association internationale des universités) réfère également à cette définition de même que de nombreux textes de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques).Comme on la retrouve à la base de nombreux plans stratégiques d'universités et d'organismes universitaires dans le domaine de l'internationalisation, il est permis d'affirmer que cette définition a eu, au cours des 17 dernières années, et a encore aujourd'hui, une influence structurante importante dans cette dimension de l'action universitaire.

En 1994, Jane Knight définit donc l'internationalisation comme suit :

« L'internationalisation de l'enseignement supérieur est le processus d'intégration d'une dimension internationale/interculturelle dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de service de l'établissement » (Knight, 1994) [1]. Cette définition sera ensuite reprise par de Wit et Knight en 1999.

Pour plusieurs, cette définition « understands internationalisation as a process, as a response to globalisation » (Dr Suzanne Kane, Business Education Research Group, LMU, 2010). Nous reviendrons plus loin sur les postures universitaires quant aux concepts d'internationalisation et de globalisation.

Au moment où cette définition était avancée par Knight et de Witt, elle cadrait très bien avec la montée de l'idéologie néolibérale des années '90. Elle donnait une prise réelle à la vision gestionnaire des nouveaux administrateurs universitaires sur une dimension de la vie universitaire qui, compte tenu des changements rapides dans les moyens de communication à la grandeur de la planète, allait connaître une accélération sans précédent dans les années à venir. Elle pouvait alimenter sans problème le discours utilitariste qui dominait alors dans plusieurs administrations universitaires (Morin, S. 2008).

En effet, en réduisant l'internationalisation à un processus, on ouvrait la porte à toutes les formes d'encadrement de ce processus par des bureaux spécialisés et à la mise en place d'une bureaucratie qui pourrait orienter, encadrer et évaluer les démarches d'internationalisation en fonction du processus à respecter. On ajoutait de plus une dimension interculturelle à l'aspect international, intégrant ainsi une autre dimension à la démarche et permettant à des spécialistes de ce domaine de participer aux nouvelles orientations à donner aux services à créer. Ainsi a-t-on vu se multiplier dans nos universités des bureaux de relations internationales, des services à la mobilité étudiante, très souvent placés sous la responsabilité d'un vice-rectorat ou d'une vice-présidence aux relations internationales. Ces actions se voulaient une démons-

1. Knight, J. (1994), *Internationalisation : Elements and Checkpoints*, Canadian Bureau for International Education, Ottawa, citée par Knight, J. (1999) Internationalisation de l'enseignement supérieur, in Knight, J., & de Wit, Hans, *Qualité et Internationalisation de l'enseignement supérieur*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, p. 18.

tration claire des administrations universitaires de leur volonté de soutenir une plus grande « ouverture sur le monde » des formations dispensées dans leurs établissements. Toute cette agitation administrative donnait l'impression que les universités se transformaient en intégrant une nouvelle dimension à leur mission en réponse à la mondialisation des échanges... Le pari que faisaient alors les administrations, soutenu par une littérature gestionnaire allant dans ce sens, était que ces actions déclencheraient un mouvement d'internationalisation au sein même des unités responsables des formations.

De plus, en prétendant que l'internationalisation constituait la réponse universitaire à la globalisation ou à la mondialisation, on plaçait les établissements dans une position réactive en situation d'urgence appréhendée ; il ne fallait pas « *laisser passer le train de la mondialisation, il fallait y monter rapidement* », faute de quoi, nous serions déclassés. De plus, ce faisant, on ignorait toute l'histoire de l'enseignement supérieur en Occident où, de tout temps, les établissements et leur personnel ont toujours été des acteurs globaux participant à des visions larges supranationales dans leur quête de savoir. Nous y reviendrons plus loin.

Il n'est donc pas étonnant qu'après plus de vingt ans d'actions diverses basées souvent sur cette vision de l'internationalisation, deux auteurs importants qui ont marqué cette période s'interrogent sur certaines dérives qu'a connues l'internationalisation. Ainsi, Jane Knight (2011), dans un article paru à l'hiver 2011 dans la revue International Higher Education du Boston College Center for International Higher Education, identifie cinq mythes relatifs à l'internationalisation, rappelant que nous vivons une époque où « competitiveness, rankings, and commercialism seem to be the driving forces » [2]. Ces cinq mythes sont :

— « Foreign students as Internationalization agents » : les tenants de cette affirmation croient que plus la présence d'étudiants internationaux est importante sur un campus, plus la culture de l'établissement et les curricula de formation de celui-ci seront ouverts à l'international. Les faits, comme le démontre l'auteure, viennent souvent démentir cette assertion.
— « International Reputation as a proxy for Quality » : une croyance répandue prétend que plus un campus est internationalisé, meilleure est sa réputation et éventuellement son classement mondial. L'auteure questionne ici l'adéquation directe faite entre une présence internationale et la qualité des formations dispensées.
— « International Institutional Agreements » : l'auteure remet ici en question l'illusion qu'un nombre élevé d'ententes de coopération interuniversitaires est un signe de santé organisationnelle et de prestige institutionnel. Elle rappelle qu'il est très difficile de faire véritablement vivre plusieurs ententes avec de nombreux partenaires et qu'il vaut mieux cibler les partenariats.
— « International Accreditation » : plusieurs croient que l'obtention d'accréditations internationales (principalement états-uniennes) constitue une preuve du haut degré d'internationalisation d'un établissement, alors qu'il n'y a aucun

2. Knight, J. (2011) *Five Myths about Internationalization,* International Higher Education, number 62 : Winter 2011, Boston College Center for Higher Education, p. 14.

lien entre ce type d'accréditation et les activités internationales d'une université en termes d'enseignement, d'apprentissage, de recherche ou de service aux collectivités. Ce n'est simplement pas l'objet de ces accréditations.

— « Global Branding » : certains confondent une stratégie pour un meilleur classement international (marketing campaign) avec un plan d'internationalisation à visée essentiellement académique. En fait, il y a confusion entre un objectif d'internationalisation et un effet potentiel de l'atteinte de cet objectif qui peut donner plus de visibilité internationale à l'établissement.

On aurait certainement pu anticiper l'apparition de ces cinq mythes, compte tenu de la vision gestionnaire qui a présidé à l'appropriation de la définition de départ de l'internationalisation. L'absence de réflexion préalable à la mise en place de stratégies opérationnelles quant aux fondements de référence et aux dynamiques institutionnelles qu'ils génèrent dans un contexte où plusieurs se positionnaient en réaction à des phénomènes extérieurs a renforcé l'approche gestionnaire de la vie universitaire, notamment dans le secteur de l'internationalisation. En effet, les cinq mythes peuvent très bien s'alimenter à même des données quantifiables, confortant une approche comptable de la vie universitaire très en vogue dans nos bureaucraties. Force nous est de constater que, depuis une vingtaine d'années, le quantitatif comme indicateur de performance s'est substitué à la vision qualitative des formations et de la recherche. La seule comptabilité factuelle est devenue la norme des évaluations universitaires au détriment de l'économie générale du système. Dans le domaine de l'internationalisation, on a pu voir à quel point cette vision a été de plus en plus prégnante : on compte le nombre d'étudiants en mobilité (entrants et sortants), on comptabilise le nombre de nationalités représentées au sein de la communauté (quand on ne dit pas *la clientèle*) étudiante, le nombre d'accords de coopération que l'on a avec des établissements étrangers, le nombre de publications de professeurs dans des revues dites internationales, le montant d'argent obtenu en subventions d'organismes internationaux, le nombre de projets internationaux auxquels nos établissements sont associés, etc. On peut même affirmer que, dans une certaine mesure, la prédominance de la gestion comptable a souvent pu faire perdre de vue la raison fondamentale de l'existence des universités, soit la formation supérieure de citoyens réflexifs et responsables et le développement de la connaissance au service de l'humanité. Plus encore, ces opérations comptables se suffisent souvent à elles-mêmes sans réflexion sur leur sens au regard de leur valeur ajoutée en formation ou sur leur impact sur les stratégies d'enseignement et de recherche mises en place par l'établissement. Elles s'inscrivent souvent dans la seule perspective de répondre à des critères imposés par des agences de classement des universités. Ici encore, on peut y voir une attitude de réaction à des pressions extérieures. L'extrinsèque semble bien avoir supplanté l'intrinsèque dans les processus de prise de décisions relatives au processus d'internationalisation dans plusieurs établissements.

Ce point de vue est partagé par Hans de Wit et Uwe Brandenburg qui, dans la revue citée plus haut, s'interrogent sur la fin possible de l'internationalisation [3]. Ces auteurs se questionnent sur les orientations prises au cours des vingt dernières années. Ils

3. Brandenburg, U., de Wit, Hans (2011) *The End of Internationalization*, International Higher Education, number 62 : Winter 2011, Boston College Center for Higher Education.

terminent leur article en faisant un appel à un retour aux idées fondamentales qui doivent guider la vie universitaire :

> « (. . .) essentially, we need to reaffirm the core role of universities : to help understand this world and to improve our dealing with it (. . .). Possibly we must even leave the old concepts of internationalization and globalization and move on to a fresh unbiased paradigm. The most important in any case is to rethink and redefine the way we look at the internationalization of higher education in the present time. » [4]

Dans la même ligne de pensée, l'Association internationale des universités (AIU) a publié un dossier thématique dans sa revue Horizons de février-mars 2012 intitulé « Repenser l'internationalisation » [5]. Brandenburg et de Wit (2012) y publient d'ailleurs là aussi un article intitulé « Remettre l'internationalisation sur la bonne voie ». Les auteurs souhaitent revenir à l'essentiel de la mission universitaire, soit la formation. En ce sens, ils vont jusqu'à affirmer que :

> « sans nier l'importance et le bon travail des bureaux internationaux, l'internationalisation doit sortir de ses bureaux et faire partie intégrante du développement du curriculum, de l'assurance qualité et de la formation des enseignants (. . .) il est important de se concentrer sur les acquis et par là même sur la question de savoir pourquoi et comment l'internationalisation peut contribuer à améliorer la qualité de l'éducation. » [6]

Cette prise de position des auteurs, qui pourrait être perçue comme extrême par certains, nous invite à une réflexion en profondeur sur les effets pervers de nos actions passées. En effet, bien que la mise en place de toute une série de mesures dont, pour plusieurs, la mise en place de services internationaux institutionnels, soit apparue indispensable aux administrations universitaires, ces mesures essentiellement procédurales n'ont-elles pas détourné notre attention de la mission fondamentale de l'Université en nous centrant presque exclusivement sur les processus, la dérive se poursuivant dans des démarches davantage associées au développement d'images de marque (*branding*) et de marchandisation de l'enseignement supérieur (clientélisme, franchise de campus, etc.). À mon avis, en réduisant le fondement international de l'Université à un processus d'internationalisation, il était inévitable, dans le contexte du néo-libéralisme, que nous en arrivions au cul-de-sac actuel. C'est pourquoi je propose de *déconstruire* le concept d'internationalisation tel que représenté actuellement pour revenir aux fondements mêmes de l'institution universitaire afin de proposer une nouvelle vision des choses et redonner du sens aux actions internationales de nos universités.

Mais d'abord, définissons quelques termes relatifs au domaine. Dans les pages qui suivent, je m'attarderai d'abord à cerner la définition *in se* d'un certain nombre de

4. Idem, p. 17.

5. AIU (2012), *Horizons, vol. 17 no 3*, février-mars 2012, Dossier thématique : Repenser l'internationalisation, pp. 15–33.

6. Brandenburg, U., de Wit, Hans (2012) *Remettre l'internationalisation sur la bonne voie,* AIU, *Horizons, vol. 17 n^o 3,* février-mars 2012, Dossier thématique : Repenser l'internationalisation, p. 18.

concepts utilisés dans ce que nous pouvons désigner comme les « affaires internationales » des universités. Puis, je replacerai ces concepts en contexte universitaire pour les charger de sens *in situ.*

En premier lieu, en référant à Brandenburg et Federkeil (2007), nous distinguerons l'internationalisation de l'internationalité en milieu universitaire :

> « Internationality describes either an institution's current status or the status discernible at the date of data acquisition with respect to international activities.
>
> In contrast, internationalisation describes a process in which an institution moves, in a more or less steered process, from an actual status of internationality at time X towards a modified actual status of extended internationality at time X+N. In this instance, in the event of proper planning, the actual status is set against an expected target status. The result is then the difference between the actual situation after expiration of the period n and the desired situation after expiration of the period n. » [7]

Ainsi donc, le terme internationalisation, pour ces auteurs, référera à un processus qui consiste à devenir de plus en plus international, alors que l'internationalité réfère au statut international d'un établissement à un moment donné. Comme on a pu le voir rapidement plus haut dans le présent article, nos administrations universitaires ont souvent, depuis quelques années, eu recours à une approche presque exclusivement comptable des réalités universitaires confondant ainsi, en ce qui a trait à l'internationalisation à tout le moins, processus et statut, dynamisme et statisme, objectifs et moyens. Dans le feu de l'action, il nous est arrivé, dans le passé, de tomber nous aussi dans ce piège.

Pour Marginson et Van der Wende (2009) :

> « "Internationalisation" is understood in the literal sense, as international. The term refers to any relationship across borders between nations, or between single institutions situated within different national systems. » [8]

Cette définition factuelle et non procédurale a, à notre avis, l'avantage de la neutralité. Nous adopterons donc celle-ci dans la suite de notre propos. En référence à la définition de Knight (1994) ou de celle de Brandenburg et Federkeil (2007), nous discuterons du processus d'internationalisation, distinguant ainsi la caractéristique de son processus.

Ainsi entendue, l'internationalisation suppose des échanges entre des institutions appartenant à des systèmes éducatifs de nations différentes, chaque système gardant sa propre personnalité, son identité et sa pleine autonomie à l'intérieur de son cadre national. Comme les universités sont des établissements de haut savoir et que le savoir

7. Brandenburg, U., Federkeil, G. (2007), *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions ! Indicators and key figures*, Center for Higher Education Development, working paper no 92, July 2007, p. 7.

8. Marginson, Simon and Maijk Van der Wende (2009), *The New Global Landscape of Nations and Institutions*, in Higher Education to 2030, vol. 2, Globalisation, Center for Educational Research and Innovation, OECD, 2009, p. 21.

ne connaît pas de frontières, elles ont toujours été ouvertes aux travaux intellectuels effectués ailleurs et aux réalités vécues dans d'autres milieux, et ce, dès le départ aux 11e et 12e siècles en Occident. Il y a toujours eu mobilité d'étudiants et de professeurs, et, dès leur origine, l'organisation même des universités en *nations* illustre bien le caractère international de ces établissements. La circulation des connaissances d'un milieu à l'autre et la construction des savoirs, de même que leur reconnaissance dans le monde universitaire, ont toujours dépassé le cadre régional ou national. Ainsi donc, laisser croire que l'internationalisation constituerait un processus nouveau en réponse à la globalisation actuelle est une grave erreur. L'internationalité universitaire est une caractéristique fondamentale de l'Université, tout comme l'enseignement et la recherche en sont les fonctions essentielles et fondamentales et la formation de personnes compétentes au service de la société en constitue la mission première. Cela a été vrai de tout temps. Ce qui diffère aujourd'hui, ce ne sont pas ces caractéristiques, mais bien le contexte dans lequel elles doivent s'actualiser.

Ainsi, à titre d'exemple, la Politique québécoise à l'égard des universités (2000) identifie très bien ces quatre éléments comme les domaines privilégiés de l'action universitaire :

> « Quatre domaines peuvent constituer la cible privilégiée de nos interventions visant à augmenter la capacité de réponse des universités aux besoins de la société : la recherche, la formation de personnes hautement qualifiées et de la relève scientifique, l'insertion des diplômés dans la vie professionnelle et l'internationalisation. » [9]

Ces cibles privilégiées sont des fondements de l'action et non de simples réponses ponctuelles au mouvement actuel de *globalisation* ou de *mondialisation.* Mais avant d'aller plus avant, arrêtons-nous à ces deux concepts.

En anglais, le terme *globalisation* recouvre les deux concepts français de globalisation et de mondialisation. Comme beaucoup d'auteurs francophones recourent pratiquement exclusivement à la littérature scientifique anglophone, majoritairement états-unienne, pour traiter de questions relatives à ces phénomènes, il y a souvent confusion terminologique. Par ailleurs, ces concepts sont aussi polymorphes et en fonction du domaine concerné (économique, financier, commercial, politique, militaire, social, culturel académique, professionnel, etc.), les réalités couvertes de même que les effets détectés peuvent être très différents. Essentiellement, les concepts de globalisation et de mondialisation recherchent une intégration systémique à différentes échelles, alors que l'internationalisation est basée sur des échanges entre systèmes différents et indépendants. Pour le monde anglophone, le terme *globalisation* peut se définir comme suit :

> « (. . .) a geo-spatial process of growing inter-dependence and convergence, in which worldwide or panregional (for example European) spheres of

9. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, (2000), *Pour mieux assurer notre avenir collectif, Politique québécoise à l'égard des universités*, ISBN : 2-550-35485-0, Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2000,p. 33.

> action are enhanced. This takes different forms and contains many projects. » [10]

Pour un francophone, la globalisation se limite au *pan régional.* À titre d'exemple, pensons au processus de Bologne qui *globalise* l'espace européen du savoir et influe sur les structures universitaires des États y adhérant, ou à certains regroupements universitaires transnationaux comme l'Association universitaire de la Francophonie (AUF), l'Organisation universitaire interaméricaine (OUI) ou les universités catholiques qui partagent un certain nombre de valeurs et d'orientations et s'unissent pour faire converger un certain nombre de caractéristiques institutionnelles.

Lorsque l'on aborde des questions mondiales, dans le monde francophone, on parlera plutôt de *mondialisation.* Ce dernier concept pouvant se définir comme suit :

> « *Mondialisation* : processus de construction d'un système international qui tend vers l'unification de ses règles, de ses valeurs et de ses objectifs, tout en prétendant intégrer en son sein l'ensemble des composantes. » [11]

Des organismes tels l'ONU, l'UNESCO, l'OMS et l'OMC, par exemple, seront associés à ce concept. Dans le monde universitaire, on pourrait affirmer, par exemple, qu'un certain nombre de classements (Times, Jiaotong, etc.) peuvent avoir des effets de mondialisation en poussant les établissements vers l'adoption de règles, de valeurs et d'objectifs unifiés en adéquation avec les critères utilisés pour les classements.

Si l'on accepte les définitions données plus haut aux concepts d'internationalisation, d'internationalité, de globalisation et de mondialisation, il nous faut bien reconnaître que les universités ont toujours été internationales à divers degrés d'internationalité, tant par leur nature que par l'objet de leur existence, le savoir. En effet, le savoir ne connaît pas de frontières, ni pour sa construction ni pour sa diffusion. Il n'est pas exclusif à une région, il finit toujours par être diffusé, et ce, malgré les différentes tentatives de contrôler sa construction, sa diffusion ou son utilisation. Toute personne qui établit un rapport au savoir le fait certes à partir d'un lieu et à un moment donné, mais il le fait dans une perspective globale, et cela était déjà vrai dans l'Antiquité. Ainsi, Socrate affirmait « Je ne suis ni Athénien, ni Grec, mais citoyen du monde ». Sénèque affirmera plus tard : « la terre entière est mon pays »... Même si la notion d'État-Nation n'était pas présente dans l'Antiquité ou au Moyen Âge, l'idée de l'universalité du savoir était présente. Ainsi, il y a toujours eu des apports que nous qualifions aujourd'hui d'internationaux au savoir. L'Église romaine, dès le Moyen Âge, sera très influencée par Saint-Augustin, philosophe et théologien latino-berbère d'Afrique du Nord. Les universités européennes du Moyen Âge accueilleront des savants d'Afrique, du Moyen-Orient, etc. Elles accueilleront des étudiants de différentes origines ethniques qui se regrouperont en *nations.* Elles enseigneront en latin

10. Marginson, Simon and Maijk Van der Wende (2009), *The New Global Landscape of Nations and Institutions*, in Higher Education to 2030, vol. 2, Globalisation, Center for Educational Research and Innovation, OECD, 2009, p. 21

11. Équipe Perspective Monde, École de politique appliquée, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke
http ://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire ?iddictionnaire=1511

et en grec plutôt que dans la langue locale. Ce ne sont là que quelques exemples de l'internationalité essentielle des lieux de haut savoir dès leur fondation.

Par ailleurs, les universités étant les lieux de formation des élites au service des sociétés (fonctionnaires, penseurs, gestionnaires, juristes, etc.), elles ont été, au travers des siècles, des instruments de premier plan dans les efforts de globalisation économique, politique, sociale et culturelle. Déjà, avant la création des universités en Europe, les écoles de Droit, par exemple, jouaient ce rôle dans l'Empire romain. Dans toutes les sociétés organisées, on peut retrouver un système supérieur d'enseignement chargé de former les fonctionnaires d'état responsables de l'harmonisation des règles et des droits régissant ces grands ensembles. Tout en étant des lieux de construction et de maintien d'une certaine conformité, ces établissements d'enseignement supérieur, par leur ouverture sur l'ailleurs et par les idées qui y circulent, ont aussi joué le rôle d'agent important de changements scientifiques, technologiques et sociaux, participant directement à l'évolution de nos sociétés. Ainsi, au Moyen Âge, les universités ont permis à l'Église catholique romaine de contrôler le développement des connaissances et d'assurer une rectitude scientifique au regard de sa conception idéologique du monde. Elles ont ensuite été des instruments importants dans la construction des États-Nations qui, au départ, faut-il le rappeler, étaient constitués de plusieurs groupes ethniques différents. Elles ont ensuite joué un rôle important dans la formation des cadres des différents empires coloniaux et dans la diffusion culturelle et idéologique au sein de ces empires, qu'ils soient français, britannique, allemand ou autre. Durant la guerre froide, le système soviétique universitaire a été implanté dans tous les pays de ce que l'on a appelé le bloc de l'Est, alors qu'à l'Ouest, les différents systèmes universitaires se sont développés globalement à l'intérieur de leurs zones d'influence (système français dans les anciennes colonies françaises, système britannique dans les anciennes colonies britanniques, influence espagnole et états-unienne en Amérique centrale et du Sud, etc.). Depuis les années 90, la redéfinition des grands ensembles mondiaux, suite à la chute du mur de Berlin et à l'effondrement du bloc de l'Est, conduit à une redéfinition des espaces globaux universitaires. Les universités sont ainsi appelées à jouer un rôle de premier plan dans la globalisation européenne (Processus de Bologne). Elles se définissent de plus en plus comme appartenant à de grands ensembles, Asie-Pacifique, Amériques, Europe, et tentent d'étendre leur influence sur des milieux plus fragiles ou en recherche de définition propre (Afrique, Asie du Sud-est, par exemple) de manière à « peser plus lourd » à l'intérieur de leur propre espace globalisé. Agents structurants dans des ensembles sociaux en processus de globalisation à différentes échelles, les universités participent ainsi directement à la définition même de ceux-ci. On ne saurait simplement les instrumentaliser en les reléguant à une posture réactive au service de visées politico-économiques ou financières. L'Université, par nature ouverte sur le monde, est un agent de premier plan dans toute redéfinition des ensembles nationaux ou internationaux.

Dans une interview accordée à la IMHE, Info, en 2003, Jane Knight affirmait :

> « Globalization is a phenomenon or a process which is affecting many sectors and disciplines and education is no exception. Internationalisation of higher education is both a response to globalization as well as an agent of

> globalization. Internationalisation is changing the world of higher education and globalization is changing the process of internationalisation ». [12]

Effectivement, il y a interrelation entre l'action de globalisation menée par les universités et les dimensions financières, commerciales, politiques, culturelles et idéologiques des mouvements de globalisation. Cela ne place pas pour autant les universités en position de dépendance et de quasi-victimes de la globalisation. En fait, comme nous l'avons très brièvement mentionné plus haut, les universités sont des acteurs au centre même de ces mouvements. Elles doivent être proactives comme elles l'ont été au cours des siècles précédents et pas uniquement réactives. Pour cela, elles doivent se distancier d'une vision uniquement procédurale et du point de vue gestionnaire pour réfléchir, en amont des actions à mener, sur les fondements de la mission universitaire et sur le rôle social de l'Université dans un monde en mutation profonde. Ainsi, les membres de la communauté universitaire devront renouer avec leur fonction critique et l'exercer aussi bien au regard de leurs propres réalités que des orientations globales prises au sein même de leurs sociétés respectives.

L'Université ne vit certes pas hors du monde et du temps, mais elle fait partie des institutions humaines qui contribuent à redéfinir le monde dans sa mouvance constante. Elle est au cœur du développement de la pensée et de la réflexion humaines et, dans une certaine mesure, responsable socialement des évolutions qu'il connaît.

Si nous reconnaissons que l'Université est un lieu de haut savoir, qu'elle est une institution d'enseignement supérieur qui contribue à l'avancement des connaissances et à la formation d'une élite intellectuelle et professionnelle dans nos sociétés, que dans son rapport au savoir elle ne peut qu'être internationale, et, dans une certaine mesure, sans parti pris ou biais culturel, il devient de plus en plus nécessaire que la communauté universitaire prenne un recul important face aux errances managériales qui ont marqué les vingt ou trente dernières années de son évolution et redéfinisse ses orientations institutionnelles sur la base de la mission fondamentale des universités, soit l'offre des meilleures formations possibles aux citoyens et aux citoyennes de la société au sein de laquelle elle œuvre. L'action internationale des universités, leur internationalité et leur processus d'internationalisation ne peuvent se définir qu'en fonction de cette mission première.

Si l'internationalité universitaire constitue une caractéristique fondamentale de cette institution, sa construction et son actualisation n'ont de sens que mis en relation avec la mission première de l'Université. Elle doit être complètement intégrée à la vie académique de l'institution et donc être portée, au premier chef, par les professeurs et professeures d'un établissement. Comme souligné plus haut par Brandenburg etde Wit (2012), la responsabilité de l'internationalisation doit sortir des bureaux administratifs de relations internationales de nos universités pour « faire partie intégrante du développement du curriculum, de l'assurance qualité et de la formation des enseignants ». [13] Nos actions internationales doivent être évaluées au regard de la valeur ajoutée qu'elles apportent aux formations que nous offrons. Cela ne signifie pas, à notre avis, qu'il faille fermer les bureaux internationaux dans nos établissements,

12. Knight, J. (2003) *Interview with Jane Knight,* IMHE Info no 1, OCDE, Paris, p. 2.
13. Brandenburg, U., de Wit, Hans, (2012) op. cit., p. 18

mais bien qu'il faille les resituer dans une perspective de soutien à l'action académique qui est au centre des programmes de formation, et donc animée essentiellement par le corps professoral.

Il faut bien admettre que le nombre d'étudiants en mobilité dans un établissement, le nombre de demandes d'admission, le nombre d'étudiants étrangers recrutés, le nombre d'articles publiés dans des revues dites internationales, le nombre de congrès internationaux auxquels nos professeurs participent, bref toute cette comptabilité effectuée dans les établissements universitaires est pratiquement insignifiante par rapport à la mission essentielle de l'Université. Objectivement, un grand nombre d'activités recensées peut très bien témoigner d'une grande agitation internationale au sein d'un établissement, sans garantir d'aucune façon la qualité des formations qui y sont dispensées ou la pertinence de ces actions au regard de ces formations. Or, ce sont ces questions et uniquement celles-ci qui sont essentielles.

Au cours des vingt ou trente dernières années, plusieurs de nos administrations universitaires ont adopté une vision gestionnaire de nos établissements, acceptant du même coup que les critères d'évaluation de l'action universitaire soient assimilables à ceux du marché, qu'ils soient quantifiables. La planification stratégique institutionnelle est devenue le moteur essentiel de toute administration qui se respecte. De vastes opérations de ce type ont lieu à chaque 4 ou 5 ans dans nos établissements. La planification s'est déclinée en planification quinquennale institutionnelle, en plans d'action annuels facultaires, puis en critères et indicateurs (objectifs et quantifiables) départementaux. Parallèlement à cet exercice, les services universitaires ont dû également présenter leurs plans d'action au regard de cette planification stratégique. Souvent, ces plans des services ont imposé des orientations aux facultés, inversant ainsi la notion de service en mettant les facultés au service des services. Au cours des dernières années, nous avons pu constater que cet exercice administratif lourd et, avouons-le, souvent artificiel, a très souvent produit, à l'intérieur même des établissements concernés, un effet contraire à celui recherché en conduisant plusieurs professeurs à s'en désintéresser, laissant ainsi le champ libre au personnel administratif et gestionnaire pour la définition des objectifs institutionnels et pour une évaluation comptable de la performance institutionnelle. Le résultat de l'exercice a ensuite fait l'objet d'une publicité sur les sites Internet des établissements, participant ainsi aux campagnes de mise en marché universitaire menées par les services de communication de chaque établissement. Puis, cette planification et ses plans d'action, critères et indicateurs deviennent les outils de gestion qui permettront d'accepter ou de refuser un soutien académique, humain ou financier aux projets élaborés dans les unités académiques de l'établissement. La rigueur recherchée dans le processus s'est souvent traduite en rigidité opérationnelle.

À terme, contrairement à l'un des objectifs poursuivis par l'exercice qui est certainement de favoriser l'engagement de tous les membres de la communauté universitaire dans un exercice commun et de favoriser l'adhésion à des objectifs partagés, on a trop souvent fait face à un désengagement du corps professoral qui ne se sent plus membre d'une communauté, mais qui s'identifie bien plus comme un groupe d'employés au sein d'une entreprise qui n'est pas la leur. Il m'apparaît d'ailleurs très symptomatique, aujourd'hui, d'entendre des professeures et des professeurs parler de l'Université comme

d'une réalité extérieure à eux en l'identifiant uniquement et exclusivement aux décisions d'une administration à laquelle ils ne s'identifient plus. Voilà où, dans bien des cas, la vision gestionnaire et comptable nous a menés. Il nous apparaît maintenant important de renverser le courant et de remettre aux premiers acteurs de la vie universitaire, les professeurs et professeures, la responsabilité de construire le type d'internationalisation nécessaire à la mise en place d'une formation de qualité au regard du contexte à l'intérieur duquel ils évoluent. Il nous faut prendre une distance face au discours actuel qui a recours à des concepts-slogans tel celui *d'université de classe mondiale* dont Altbach disait :

> « Everyone wants one, no one knows what it is, and no one knows how to get one. »

On aura certainement compris de ce qui précède qu'il ne s'agit pas ici de rejeter en bloc les démarches d'internationalisation des universités, mais bien de les recentrer autour de ce qu'est la mission essentielle des universités, la formation par l'enseignement et la recherche, et d'en remettre la responsabilité première aux responsables de ces formations, soit les professeurs et professeures. Dans cette perspective, les services universitaires doivent se recentrer non pas sur les étudiants et étudiantes en tant que personnes (ce qui constitue d'ailleurs une autre dérive de la vision gestionnaire qui considère les étudiants comme des clients ou des usagers et les professeurs comme des employés, anéantissant ainsi la conception communautaire de l'Université), mais sur la mission de formation de celle-ci et se placer dans une posture de soutien plutôt que de direction. Je suis par ailleurs persuadé que c'était là l'intention première des directions universitaires que de déclencher une telle prise en charge en mettant en place des vice-présidences ou des vice-rectorats aux affaires internationales dans leurs établissements. En fait, ils voulaient donner un signe fort à leur communauté quant à l'importance qu'ils accordaient à cette dimension.

À peu près toutes les universités ont une vice-présidence ou un vice-rectorat à l'enseignement ou aux études et un à la recherche qui coordonnent les actions des facultés et des départements sans se substituer aux responsabilités académiques de ces derniers. Ces vice-présidences et ces vice-rectorats se sont toujours inscrits dans une perspective stratégique institutionnelle au service de la mission universitaire. En fait, ils découlent directement de la mission universitaire et soutiennent l'actualisation des deux principales fonctions de l'Université. Ces vice-rectorats s'inscrivent ainsi directement en lien avec le travail des professeurs et professeures de l'Université. Leur utilité n'est pas justifiée au travers de la mise en place ou du *monitoring* d'un processus ou de procédures. Tous reconnaissent la nécessité académique de ces structures centrales de soutien à la mission.

Les vice-présidences et vice-rectorats à l'international, quant à eux, ont souvent été créés avec pour mandat de favoriser la mise en place d'un processus d'internationalisation. C'est probablement là que l'on pourrait retrouver une des causes principales des dérives actuelles. Faute d'avoir mieux centré la responsabilité de ces unités de direction sur la mission première de l'Université, les effets pervers d'une bureaucratie omnipotente étaient à peu près inévitables. Si ces vice-présidences ou ces vice-rectorats à

l'international doivent être maintenus, et nous croyons qu'ils doivent l'être, c'est dans la même perspective que ceux à l'enseignement et à la recherche, c'est-à-dire celle d'un soutien stratégique à la formation. Les mandats institutionnels confiés à ces instances doivent par ailleurs être clarifiés au regard de la mission de formation des établissements et ceux-ci doivent être compris et partagés par la communauté universitaire et, notamment, par le corps professoral.

En effet, l'internationalisation à l'Université ne peut se réduire à un processus parmi d'autres d'intégration d'une dimension aux fonctions assumées dans l'établissement. En tant que caractéristique fondamentale de l'Université, l'*internationalité* doit se manifester dans la conception même de la mission de toute formation universitaire qui repose sur la construction d'un rapport au savoir en termes d'apprentissage et de développement. C'est pourquoi nous croyons que c'est dans les départements universitaires que l'internationalisation doit se concevoir et se réaliser par les professeurs et professeures responsables des formations. Ce sont d'abord les équipes qui travaillent au sein de programmes qui doivent définir les buts et objectifs de l'internationalisation dans leurs formations et les compétences spécifiques que celle-ci permet de développer au regard de la formation qu'ils offrent. Dans cette perspective, sortir l'internationalisation des bureaux internationaux ne signifie pas fermer ces services, mais bien leur retirer la responsabilité de celle-ci pour la remettre entièrement aux responsables de la formation, et repenser le rôle des bureaux en terme de soutien aux départements plutôt qu'en tant qu'agents des directions universitaires dans un rapport de pouvoir sur les départements.

La définition « procédurale » de Jane Knight (1994) [14] à laquelle nous nous sommes référés en début d'article et qui a été adoptée par un grand nombre d'établissements a permis la mise en place de toute une série de mesures institutionnelles de soutien aux actions internationales au sein des universités. Cependant, en se centrant ainsi sur le processus et les moyens, plusieurs ont escamoté l'étape préalable à l'action qui consiste à se demander « pourquoi » devons-nous agir ainsi, quel sens cela peut-il avoir et, conséquemment, qui doit être au centre de ces actions, qui doit en porter la responsabilité première. Nos observations du milieu universitaire quant aux choix faits en termes d'actions internationales dans un grand nombre d'établissements au cours des vingt dernières années nous portent à croire que la réflexion s'est surtout portée sur le « comment » mettre en place une structure efficace de soutien aux actions internationales en escamotant très souvent toute réflexion sur le « pourquoi ». Cette centration sur le « comment », négligeant le « pourquoi », a pu conduire à la mise en place de procédures et de processus administratifs apparaissant comme contraignants aux acteurs du terrain que sont les professeurs et professeures et les étudiants et étudiantes. Plusieurs ont pu ressentir cette démarche comme une dépossession de leurs responsabilités et une imposition par les directions universitaires d'une orientation non partagée. Dès lors, les effets pervers de la stratégie de départ ont pris davantage d'importance que les véritables buts poursuivis.

Dans les pages qui précèdent, nous avons exploré quelques aspects de ce « pourquoi ». Pour notre part, nous avons résolument pris le parti, dans le présent texte, pour une

14. Knight, J. (1994), *op.cit.,* Paris, p. 18.

définition du processus d'internationalisation universitaire au service des formations. Ce choix est très conscient et en adéquation avec la conception de l'Université à laquelle je souscris depuis plus de 40 ans. D'autres dynamiques, comme le souligne Gilles Breton [15], auraient pu faire l'objet d'un choix d'orientations et conduiraient forcément à des orientations différentes en termes de processus d'internationalisation. Breton, outre la dynamique de formation, relève les dynamiques de marché, de *coopétition* et de solidarité internationale, chacune commandant des logiques différentes et reposant sur des conceptions différentes de l'Université et de son rôle dans une société.

Alors que dans les approches procédurales et gestionnaires souvent utilisées dans nos établissements on peut constater une certaine tendance à l'intégration des façons de faire et une recherche d'orthodoxie bureaucratique garante, pour certains, de rigueur, nous ne croyons pas que l'internationalité d'un programme ait nécessairement les mêmes caractéristiques dans toutes les disciplines, et que les stratégies doivent être les mêmes partout. Il y a d'ailleurs des différences fondamentales dans les programmes à caractère professionnel (droit, médecine, psychologie, etc.) et ceux qui préparent à la recherche fondamentale, par exemple. De même, les programmes de formation initiale ne peuvent être conçus de la même façon que ceux de formation continue. Aucune stratégie n'a de caractère universel ici.

À titre illustratif, la mobilité internationale étudiante ne peut être une stratégie universelle pour des raisons économiques, humaines, disciplinaires, etc. Elle doit être évaluée en termes d'apport (valeur ajoutée) à la formation à l'intérieur d'une panoplie de moyens mis en place. La considérer autrement, c'est croire que le tourisme pédagogique est le meilleur moyen de formation qui soit ! Soutenir la formation dans des centaines de programmes différents exige des adaptations constantes et une souplesse dans l'évaluation qualitative. Une véritable démarche d'internationalisation doit se faire programme par programme et sa pérennité repose sur son intégration pédagogique par les professeurs et professeures. Si l'animation générale des unités peut rester une responsabilité institutionnelle, celle-ci ne saurait se substituer aux responsabilités départementales et facultaires. Pour une administration universitaire, cela exige certainement une grande capacité de tolérance à l'ambiguïté et un haut degré de confiance et de complicité avec le corps professoral. De même pour les services administratifs qui doivent soutenir adéquatement cette diversité, cela demande une très grande souplesse et une capacité d'adaptation constante, de même que la reconnaissance que le corps académique est le premier responsable de l'actualisation de la mission universitaire.

Lorsque l'on aborde la question de l'internationalité d'un programme, il y un certain nombre de questions auxquelles on doit répondre. À titre illustratif, voilà quelques questions de départ qui pourraient alimenter une première discussion départementale sur l'internationalisation :

— Pourquoi souhaitons-nous faire de l'internationalité une caractéristique départementale ? Quelle dynamique animera notre processus d'internationalisation ?

15. Breton, Gilles, « Mondialisation de l'enseignement supérieur et stratégies internationales », *Repères*, n° 6, juin 2011, 4 p.

— Quels sont les dimensions et aspects internationaux présents dans nos formations (histoire de la discipline avec les apports de chercheurs de tous les horizons internationaux, aspects culturels présents dans les fondements de la discipline ou considérés dans la pratique professionnelle, collaboration avec des laboratoires étrangers, etc.) ?
— Quelles sont les dimensions internationales qui devraient être abordées dans le programme pour rendre la formation plus complète, meilleure ?
— En quoi le programme de formation y gagnerait-il en qualité si on y ajoutait des dimensions internationales ?
— Quelles sont les ressources dont nous disposons pour mettre éventuellement en place des dispositifs d'internationalisation améliorant la formation dispensée ?
— Quels seraient les meilleurs dispositifs d'internationalisation que nous pourrions mettre en place compte tenu des formations dispensées (mobilité étudiante, mobilité professorale, programmes de professeurs-invités, ententes avec des laboratoires étrangers ciblés, conférences par les professeurs et les professeures du département, de la faculté, ajout de cours, conférences, activités présentées par des étudiants et étudiantes internationaux, rencontres avec des représentants des communautés culturelles sur le territoire, programmes de participation à des conférences internationales, etc.) ?
— À quel type de partenaires devrions-nous faire appel pour soutenir nos dispositifs d'internationalisation ? Quels services attendons-nous de l'administration universitaire pour soutenir notre démarche ?

On le voit ici, le questionnement proposé se centre sur la qualité de la formation. Nous reconnaissons que celui-ci est loin des seuls objectifs de recrutement étudiant, de compétitivité pour les classements internationaux, de reconnaissance sur les marchés internationaux de l'éducation, de la recherche, de cumuls de prix et de médailles pour une reconnaissance internationale. Notre questionnement cherche à recentrer l'Université sur sa mission première, et nous croyons que c'est en nous centrant sur celle-ci que nous bénéficierons à terme d'une meilleure reconnaissance. Nous sommes également convaincus que l'Université, en jouant pleinement son rôle et en refusant de se dénaturer en acceptant qu'on lui attribue des rôles qui ne sont pas les siens, aux plans politique et financier notamment, poursuivra sa démarche de globalisation et de mondialisation universitaires beaucoup plus efficacement et sereinement en offrant à l'humanité le fruit de sa recherche et de son travail de formation. Nous proposons donc simplement de revisiter les fondements de notre institution et de redevenir proactifs dans notre cheminement universitaire et non plus simplement réactifs à des demandes extérieures.

Références

AIU (2012), *Horizons, vol. 17, n^o 3,* février-mars 2012, Dossier thématique : Repenser l'internationalisation

BRANDENBURG, U., FEDERKEIL, G. (2007), *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions ! Indicators and key figures,* Center for Higher Education Development, working paper nø 92, July 2007

BRANDENBURG, U., DE WIT, HANS (2011), *The End of Internationalization,* International Higher Education, number 62 : Winter 2011, Boston College Center for Higher Education

BRANDENBURG, U., DE WIT, HANS (2012), *Remettre l'internationalisation sur la bonne voie,* AIU, *Horizons, vol. 17 n^o 3,* février-mars 2012, Dossier thématique : Repenser l'internationalisation

BRETON, GILLES, *Mondialisation de l'enseignement supérieur et stratégies internationales*, Repères, no. 6, juin 2011

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (2000), *Pour mieux assurer notre avenir collectif, Politique québécoise à l'égard des universités,* ISBN : 2-550-35485-0, Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2000

KNIGHT, J., DE WIT, HANS (1999), *Qualité et Internationalisation de l'enseignement supérieur,* Organisation de coopération et de développement économiques, Paris

KNIGHT, J. (2003), *Interview with Jane Knight,* IMHE Info n^o 1, OCDE, Paris

KNIGHT, J. (2011), *Five Myths about Internationalization,* International Higher Education, number 62 : Winter 2011, Boston College Center for Higher Education

MARGINSON, S., VAN DER WENDE, M. (2009), *The New Global Landscape of Nations and Institutions*, in Higher Education to 2030, vol. 2, Globalisation, Center for Educational Research and Innovation, OECD

MORIN, S. (2008), *Mondialisation et internationalisation en enseignement supérieur,* Options politiques, Institut de recherche en politiques publiques (IRPP), mars 2008

Chapitre 2

Les universités et la mondialisation : un bilan sous forme d'essai

Gilles Breton
Université d'Ottawa, Canada

Treize années de responsabilité et d'actions internationales dans deux universités canadiennes de recherche intensive ne sont évidemment pas sans avoir eu d'impacts sur les analyses qui suivent. Ce texte, qui se veut bilan et essai, est celui d'un acteur réflexif dont le travail consistait à mobiliser les connaissances en vue de définir l'action et les stratégies internationales d'institutions d'enseignement supérieur. Mais ce texte est aussi celui d'un universitaire qui a tenté de comprendre, au cours de ces mêmes années, une mondialisation bien spécifique : celle du monde universitaire. Sur la base de ce double ancrage, un pied dans l'action internationale, l'autre dans l'analyse, j'en suis arrivé à la conclusion que la question à laquelle est confronté le monde universitaire est celle de savoir si le temps n'est pas venu pour les universités de repenser leur stratégie d'internationalisation et de refonder sur des bases nouvelles leur action internationale. Mon hypothèse est que pour ce faire, les universités doivent inscrire leur action internationale non seulement dans l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur, mais aussi dans celui du monde globalisé.

Pour répondre à cette question, je discuterai, dans un premier temps, de la mondialisation de l'enseignement supérieur sous deux angles, à savoir penser les universités non pas comme victimes, mais comme acteurs de cette mondialisation et producteurs de l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur. Par la suite, je tracerai un bilan de l'état actuel de l'éducation internationale en montrant que cette dernière me semble s'éloigner du projet universitaire qui est de comprendre l'activité humaine à travers l'enseignement et la recherche au profit d'une logique plus pragmatique de redéfinition de la mission de l'université en termes plus fonctionnels et économiques. Dans un deuxième temps, j'inscrirai les universités dans l'espace du monde globalisé et rendrai compte des mutations les plus importantes qui ont marqué celui-ci. Je vais m'attarder aux dimensions économiques et politiques et tenter d'indiquer en quoi la nouvelle économie politique du savoir qui s'est mise en place au cours des dernières

décennies ainsi que les mutations politiques internationales que je résumerais par le passage du paradigme des relations internationales à celui du Politique Monde sont porteuses d'impacts majeurs pour les universités au sens ou elles ouvrent de nouvelles possibilités d'action pour celles-ci.

2.1 Les universités et l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur

Habituellement, lorsque l'on discute de la relation mondialisation-universités, on le fait dans une perspective qui subordonne les institutions universitaires quand on n'en fait pas des victimes. Il ne s'agit pas de nier que la mondialisation a des impacts sur le monde universitaire, mais de rejeter la perspective unidirectionnelle sous-jacente, celle d'une mondialisation extérieure au monde universitaire qui lui dicte la direction à prendre ou qui détermine ses choix. Cette manière de voir conduit souvent à prendre la posture du catastrophisme analytique ou de la chronique des morts annoncées à laquelle on ajouterait celle des universités après celles de l'État, de la démocratie, de la souveraineté, de la géographie, des territoires, de la souveraineté, de l'identité. Je laisse au lecteur le loisir de compléter la liste ! Pour dire les choses simplement - trop peut-être -, je ne crois pas que la mondialisation soit la clé de voûte de l'explication de ce qui se passe dans nos sociétés et dans le monde ; bien au contraire, c'est précisément elle qu'il faut analyser en profondeur si l'on veut bien comprendre et saisir les évolutions récentes et la complexité du monde. Et ce, parce que la mondialisation n'est pas un agent mais un produit [1], tout comme on le verra, elle n'est pas un projet, mais un processus.

Je préfère aborder la mondialisation à partir d'une perspective qui postule, d'une part, qu'il n'y a pas une, mais des mondialisations dont on peut présumer qu'elles ont chacune leur dynamique propre. La dynamique de la mondialisation de l'économie n'est manifestement pas du même ordre que celle que l'on retrouve dans la culture, l'environnement, la science, le politique, le monde universitaire, etc. Les acteurs qui sont présents dans chacune de ces mondialisations, les luttes, conflits et actions qu'ils y pilotent ainsi que les enjeux autour desquels ils structurent leur action ne sont manifestement pas du même registre et possèdent leur propre dynamique. Qui plus est, il est trop tôt pour conclure que ces luttes se fédéreront, se cristalliseront en une seule mondialisation qui viendra les chapeauter toutes. Les sciences sociales et la sociologie en particulier nous ont permis de comprendre depuis belle lurette que nous ne vivons plus dans des sociétés structurées par un conflit social central stable qui articulerait et hiérarchiserait les enjeux les uns par rapport aux autres. La mondialisation n'est pas une version revisitée de ce conflit central qui se situerait tout simplement sur une autre échelle spatiale.

D'autre part, la mondialisation n'est pas réductible à la mondialisation de l'économie et encore moins au néo-libéralisme. Comprenons-nous bien : la mondialisation de l'économie existe bel et bien et prend même des formes qui se renouvellent sans

1. Formule proposée par J. Friedman lors d'une conférence donnée à l'Université d'Ottawa le 2 février 2012.

cesse [2], mais elle ne constitue pour nous qu'une mondialisation parmi d'autres qui ne surdétermine pas ce qui se passe au niveau des autres mondialisations ou encore réduit ces dernières à de simples manifestations de l'évolution du capitalisme.

De plus, la mondialisation n'est pas un projet articulé, précis, abouti auquel il importerait d'opposer un contre-projet tout aussi précis et développé. Elle constitue plutôt « un processus historique, conflictuel, involontaire et largement inconscient, conduit dans le désordre des affrontements, des compromis et de l'imaginaire de la masse des anonymes » [3]. C'est pourquoi, je préfère regarder la mondialisation telle qu'elle évolue au jour le jour, sur le terrain et du bas vers le haut.

Enfin, je postule qu'une nouvelle géographie de l'action est au cœur de la mondialisation. Le propos de la géopolitique est de rendre compte de la manière dont le politique travaille et façonne l'espace, la manière dont il produit du pouvoir et l'espace de celui-ci. L'affirmation de l'État souverain a fait de la notion de territoire le lieu central du pouvoir politique, des rivalités et conflits politiques. D'où l'émergence d'une culture de l'espace géographique qui, au plan politique, se révèle être, pour l'essentiel, une culture et un imaginaire du territoire. Pour discuter sérieusement de la mondialisation, il semble nécessaire non pas de faire disparaître la notion de territoire, mais de réintégrer la notion d'espace et de flux dans la géopolitique puisque cette dernière ne se réduit plus à la seule prise en compte des conflits et rivalités politiques, infra et interétatiques. La présence des nouvelles technologies d'information et de communication conjuguée à la vitesse accrue de toutes les formes de mobilité et à la multiplication des acteurs à vocation transnationale ou mondiale ont fait émerger des espaces, culturels, économiques, sociaux, médiatiques, scientifiques et universitaires qui sont le produit de l'intensification et de l'extension des interactions et échanges qu'ont entre eux les acteurs de ces différentes mondialisations.

Ce qui structure ces mondialisations est le rapport à l'espace que développent les acteurs individuels et collectifs dont une des caractéristiques principales est la production d'une nouvelle reconfiguration de l'espace d'action. Je devrais plutôt écrire des espaces d'action, puisque ces derniers ne sont plus homogènes, l'espace des réseaux et acteurs économiques n'étant pas le même que celui des réseaux et acteurs politiques, sociaux, culturels, communicationnels, scientifiques, technologiques, universitaires ou autres. Bref, il n'y a plus d'homologie spatiale, le territoire ne délimitant et ne contenant plus l'espace des différents réseaux, pas plus qu'un campus ne contient la vie académique d'une université.

Inscrit dans cette perspective, le véritable enjeu que pose la mondialisation n'est pas celui de la compression du temps et de l'espace, mais bien plutôt celui de la compression du temps et de l'ouverture, pour ne pas dire de l'éclatement de l'espace. Sur le terrain, cela signifie pour les acteurs la possibilité de redéfinir leurs stratégies, leurs modalités d'action parce qu'ils peuvent les redéployer spatialement. Dans cette perspective, il serait pertinent de définir la mondialisation comme étant la réorganisation

2. Sur ce point, voir C.A. Michalet et les distinctions qu'il propose entre les économies internationale, multinationale et globale dans son ouvrage *Qu'est-ce que la Mondialisation ?* La Découverte, cahiers libres, Paris 2007.

3. Bayard, J.F., *Le Gouvernement du Monde - une critique politique de la globalisation*, Librairie Arthème, Fayard, Paris, 2004, p. 10.

du régime spatial de l'espace social ou si l'on préfère comme étant la redéfinition par les acteurs de leur espace d'action [4]. Si tel est le cas, il importe maintenant de savoir à partir de quelles logiques, de quelles dynamiques, les acteurs redéfinissent-ils leur espace d'action.

Mon implication dans l'action internationale universitaire m'a amené à identifier non pas une, mais quatre dynamiques à partir desquelles les universités participent à la production de l'espace globalisé de l'enseignement supérieur. Elles ne sont pas présentées par ordre d'importance, puisqu'une stratégie internationale correspond à la manière dont elles seront agencées les unes avec les autres.

La première dynamique est celle de la commercialisation de l'enseignement supérieur et comprend pour l'essentiel deux volets : exportation et vente de produits éducatifs, mais surtout le recrutement international de masse. Ces pratiques commerciales ont contribué à faire de l'éducation supérieure une marchandise exportable, cependant que les activités de recrutement international relèvent d'un véritable marché sur lesquelles les universités appliquent à qui mieux mieux des stratégies de 'marketing'.

La deuxième dynamique, celle de la « coopétition », mot valise qui est la contraction de la coopération et de la compétition, est surtout présente dans les activités de recherche menées par les universités. Si les grands projets nationaux d'investissement en recherche et de création de pôles d'excellence (Initiative Excellence en Allemagne, les PRES en France, etc.) illustrent le volet compétition, la dynamique de collaboration joue et s'appuie sur le développement de réseaux ou de groupes de recherche internationaux.

L'internationalisation de la formation, des programmes et cursus constitue la troisième dynamique de la mondialisation de l'enseignement supérieur. Les stratégies de mobilité étudiante sont évidemment au centre de cette dynamique d'internationalisation. La création des programmes Erasmus et Erasmus Mundus en Europe illustre on ne peut mieux à la fois l'importance et les mutations qui traversent ces stratégies de mobilité. D'une mobilité centrée essentiellement sur les étudiants de premier cycle, avec peu d'impact sur la qualité de la formation et aucun sur le diplôme, on a vu se développer au cours des dernières années des programmes de mobilité pour les étudiants de 2^{e} et 3^{e} cycles avec impact sur le diplôme qui prennent la forme de diplômes conjoints ou doubles, de cotutelles de thèse de doctorat, etc.

Enfin, une dernière dynamique de développement international qui couvre les activités des établissements d'enseignement supérieur dans le développement des capacités institutionnelles des universités des pays en voie de développement qui a été au cœur des stratégies étatiques et universitaires au cours de la période de la guerre froide et qui ne cesse de décliner depuis.

4. Sur cette définition « spatiale » de la mondialisation, on consultera Scholte, J.A., *Globalization, a critical introduction, Second Edition* Palgrave, London, 2005.

2.2 Globalization is what actors make of it

Cette définition de la mondialisation proposée par Cerny [5], si on l'applique à l'analyse de l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur, peut nous permettre de comprendre comment les universités, par leurs stratégies d'action internationale, font la mondialisation de l'enseignement supérieur, un peu comme les entreprises multinationales ou les grandes institutions financières le font dans l'économie mondiale. Bien évidemment, les institutions d'enseignement supérieur ne sont pas les seuls acteurs présents dans ce processus, les États, Fondations, bailleurs de fonds, ONG et autres partenaires les accompagnant. Sauf que les universités ne peuvent nier que leurs décisions au jour le jour et que leurs choix stratégiques ne sont pas sans avoir des conséquences sur la configuration et l'architecture du système universitaire mondial. Utiliser l'international dans la perspective de bonifier la qualité même du projet universitaire au niveau de la formation des étudiants et des activités de recherche n'est manifestement pas du même registre que celui de réduire l'international à une opportunité d'augmentation des revenus de l'institution plaçant le recrutement international et l'exportation de produits éducatifs au centre de la stratégie.

Quel bilan peut-on tracer de l'action internationale des universités sur la configuration du système universitaire mondial ? Quels sont les impacts de leurs actions sur l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur ? Je voudrais répondre en utilisant les quatre dynamiques que j'ai introduites plus haut, tout en faisant référence à la situation canadienne à l'occasion.

Au niveau de la dynamique du développement international, on assiste manifestement à une marginalisation de ces activités dans les universités des pays développés. La situation canadienne est révélatrice de cette tendance. Plusieurs explications peuvent être mises sur la table. La baisse drastique des financements disponibles ainsi que la gestion des carrières des professeurs qui ne retient pas l'implication dans le développement international comme critère de promotion, mais qui privilégie les activités de recherche et de publications scientifiques, y sont pour beaucoup. J'ajoute que la culture du développement international, qui en est une de projets lourds nécessitant des financements importants, n'arrive pas à être remise en question ou dépassée. De ce point de vue, les universités canadiennes ne se sont pas attaquées à la tâche de repenser et réinventer leurs activités de développement international, probablement parce que l'engagement et la solidarité internationale ne sont manifestement plus à l'ordre du jour. Pourtant, on le sait, des actions de développement soft ou légères, ça existe, comme le recrutement éthique dans les pays en développement ou encore les programmes de mentorat mis en place par certaines universités norvégiennes, pour ne prendre que ces deux exemples.

Les activités d'internationalisation de la formation qui se mettent en place à la fin des années 90 sont tirées par les programmes de mobilité et d'échanges étudiants. Si l'Europe a sonné la charge avec ses programmes Erasmus, force est de constater qu'au total, et ce malgré les efforts consentis par les différents pays pour investir dans la mobilité étudiante, cette dernière me semble au pire stable et au mieux en légère

5. Il s'agit d'une des propositions de Cerny, P.G., dans son ouvrage *Rethinking World Politics a Theory of Transnational Neopluralism* Oxford, New York, 2010, 336 pp.

progression. Si au Canada, en 2010, à peine 3 % de tous les étudiants fréquentant l'université ont participé à des programmes de mobilité, les chiffres ne sont guère mieux aux États-Unis avec 3,5 % et légèrement plus élevés en Europe avec 5 %. Par contre, si l'on analysait ces chiffres d'un point de vue qualitatif, on constaterait que la valeur ajoutée de la mobilité étudiante relève plus des gains de compétences interculturelles et langagières que d'une amélioration de la formation dans le domaine d'études des participants. De ce point de vue, le constat s'impose : la très grande majorité des universités canadiennes n'ont pas réussi à sortir du tourisme universitaire et interculturel la mobilité étudiante et à faire de l'internationalisation des formations un élément-clé du renouvellement et du renforcement de la qualité de la formation offerte aux étudiantes. Pourtant, la situation du monde universitaire s'y prêtait. Devant l'explosion du savoir en micro domaines de spécialisation et l'incapacité devant laquelle se trouve désormais toute unité académique de couvrir tous ces nouveaux sous-champs de spécialisation disciplinaire, la mise en réseau internationale des programmes de formation sur des bases de complémentarité représentait une occasion inespérée de faire un saut qualitatif au niveau de la formation des étudiants, ainsi qu'à celui de la qualité des programmes offerts. Nous avons été incapables de saisir cette opportunité et surtout d'impliquer le corps professoral dans ce projet et réussir à faire de l'éducation internationale un authentique projet académique. Souhaitons que la tendance nouvelle qui me semble se dessiner aux deuxième et troisième cycles de faire de la mobilité étudiante internationale une mobilité avec impact sur le diplôme se révélera être l'occasion de réussir à articuler qualité de la formation et internationalisation.

L'intégration des activités de recherche est présentement le vecteur-clé de la mondialisation de l'enseignement supérieur. Cela se traduit par une intensification et une extension des collaborations internationales en recherche qui sont portées par une double logique de compétition et de collaboration. Cette place centrale occupée par la recherche dans l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur [6] s'inscrit et prolonge des tendances lourdes qui traversent depuis plusieurs années le monde universitaire. La nouvelle hiérarchie disciplinaire au profit des sciences, sciences appliquées et de la santé, et la marginalisation conséquente des sciences sociales et humaines, la présence d'une communauté scientifique de plus en plus intégrée au plan mondial [7], le nouveau discours de la compétitivité économique internationale centrée sur la capacité d'innovation ont fait émerger les activités de recherche et de formation des chercheurs dans ce nouvel espace global. Concrètement, cela se traduit par des investissements publics et privés dans les activités de recherche universitaire et la présence d'un financement international de plus en plus important pour ces activités. Du côté des universités, on a assisté à la mise en place de politiques d'attractivité et de compétition pour attirer les meilleurs talents (professeurs, post doctorants et doctorants) à l'élaboration de stratégies de prestige s'appuyant sur une visibilité internationale accrue qu'on réduit ces temps-ci à l'amélioration de sa position dans les classements internationaux et

6. Pour une présentation détaillée de l'état de la recherche mondialisée, lire THE ROYAL SOCIETY, *Knowledge, networks and nations, Global collaboration in the 21st century 110 pp.* http ://royalsociety.org/policy/projects/knowledge-networks-nations/report/

7. Caroline Wagner parle même de la présence d'un « invisible college » dans son ouvrage Wagner, C. (2008), *The invisible Global College : Science for Development*, Brookings Institution Press : Washington, D.C.

enfin, à une ouverture géographique des collaborations qui demeurent pour l'essentiel Nord-Nord, ce qui n'exclut pas des partenariats Nord-Sud avec les pays émergents.

Au bout du compte, on se retrouve avec des activités de recherche qui ont un triple ancrage local, mais surtout national et international, et un espace mondialisé de l'enseignement supérieur de plus en plus dense. Conséquemment, une nouvelle densité internationale se trouve tirée par deux logiques : celle de la collaboration internationale entre les chercheurs sur le terrain doublée d'une logique de politiques gouvernementales et universitaires qui inscrivent ces activités de recherche dans une perspective de compétitivité économique et de compétition interuniversitaire. D'où le débat sur la construction d'universités de classe mondiale et ses implications sur la réorganisation du financement de la recherche autour des secteurs technoscientifiques et d'un nombre réduit d'universités qu'on identifierait comme étant celles qui ont le potentiel pour le devenir. [8]

Enfin, on note une croissance remarquable des activités commerciales des universités des pays développés, à tout le moins anglo-saxons, que ce soit par l'exportation de produits éducatifs ou l'ouverture de campus satellites ou encore le recrutement international qui constitue l'activité principale et qui s'inscrit dans un marché en croissance rapide. Ainsi, l'OCDE estime que le marché des étudiants étrangers devrait passer de 3,7 millions en 2009 à 6,5 millions en 2025 dont la majeure partie viendra bien sûr des pays en émergence et en développement.

Ces activités ont pris une telle ampleur que de plus en plus de pays, dont le Canada, n'hésitent plus à en faire une composante de leur commerce extérieur. À cet égard, on lira avec intérêt le rapport d'un comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale mis sur pied par le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, dont le titre indique on ne peut plus clairement la vision économiciste qui le caractérise ; « L'Éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada ». Ainsi, la proposition 3 du rapport propose de « Faire de l'internationalisation de l'éducation au Canada un élément stratégique des politiques et plans officiels du gouvernement du Canada » (parce que) « l'importance de l'internationalisation de l'éducation au Canada doit être reconnue comme un élément stratégique du Plan d'action économique, des stratégies en matière de commerce international et d'innovation, de la politique en matière d'immigration et de la politique étrangère du gouvernement du Canada. [9] ».

Ces dynamiques et stratégies de commercialisation poursuivent souvent un objectif d'augmentation des revenus. Face à la situation financière difficile des universités, certaines voient dans la stratégie de recrutement international et les revenus qu'elle génère un moyen de lutter contre leur sous-financement. Par ailleurs, le recrutement international au 3^{e} cycle, s'il peut relever d'une stratégie d'augmentation des revenus, s'inscrit aussi dans une stratégie d'attractivité et de prestige, puisqu'il devient

8. Une discussion - un faux débat ? - qui a été relancée récemment au Canada avec la chute des universités canadiennes les plus prestigieuses dans le classement du Times Higher Education World University Ranking list de 2012.

9. Comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale, L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada, rapport final, août 2012, pp. XIV.

difficile de se prétendre un établissement de calibre mondial si l'on ne peut attirer suffisamment d'étudiants internationaux dans ses programmes.

Au total, les universités se comportant de plus en plus comme des acteurs économiques participant à l'économie du savoir, les activités de commercialisation s'inscrivant dans une logique d'augmentation des revenus, les activités de recherche relevant de plus en plus d'une logique de compétitivité internationale, force est de constater que l'espace mondialisé de l'éducation supérieure semble structuré par une logique économique et réputationnelle aux dépens des logiques éducatives et académiques ainsi que de coopération et d'entraide internationale.

2.3 Les universités et le monde globalisé

Après avoir inscrit les universités dans l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur, il importe maintenant de prendre en considération l'évolution du contexte global dans lequel œuvrent les universités afin d'examiner si les évolutions récentes qu'on y retrouve ne créent pas de nouvelles conditions pour l'action internationale des universités.

De toutes les transformations présentes actuellement dans l'activité économique, l'émergence d'une économie immatérielle et du savoir est une des plus lourdes, et ce, parce qu'elle nous fait entrer dans un autre paradigme économique qui vient bouleverser de manière radicale la nature des activités qui tirent cette économie, ainsi que la structure des coûts de la production d'un bien. Dans cette nouvelle économie, c'est la conception du premier bien qui est onéreuse et non sa production industrielle en masse. Pour donner des exemples simples, c'est la conception d'un logiciel comme Windows qui coûte cher et non sa reproduction et diffusion de masse ; ou encore avec l'industrie pharmaceutique dont on comprend que le véritable investissement se situe dans la recherche permettant de produire une nouvelle molécule et non sa fabrication et distribution de masse.

Cette nouvelle économie du savoir est nécessairement mondiale, au sens où les nouveaux biens imaginés et proposés s'adressent à un marché mondialisé, que ce soit en électronique, activités culturelles, pharmacologiques ou autres. Mais au sens aussi où la production de savoirs et d'idées nouvelles s'inscrit dans une logique de coopération entre tous ceux qui travaillent sur la résolution du même problème ou de compétition entre ceux qui se battent entre eux pour la conquête d'un même marché.

Une des implications majeures de cette nouvelle économie du savoir concerne la place et le rôle qu'y joue la science. Alors que dans l'économie industrielle, la science intervenait en amont de la production industrielle comme ressource externe que l'industrie utilisait, dans la nouvelle économie du savoir tirée par l'innovation et la production de nouvelles idées et savoirs, l'activité scientifique se déplace pour devenir le moteur de cette économie.

Les universités, dans les pays développés à tout le moins, étant des acteurs majeurs de l'activité scientifique tant comme producteurs de nouveaux savoirs que principal, sinon unique, lieu de formation des chercheurs, doivent gérer les impacts nouveaux qu'a sur elles cette nouvelle économie du savoir mondialisée ; le principal étant bien

sûr de faire de l'université un acteur économique qui serait devenu un vecteur central de la compétitivité d'une économie nationale au sein de l'économie mondiale. Ce nouveau positionnement serait le résultat de différents facteurs tels que la recherche de nouvelles sources de financement par les institutions elles-mêmes, la demande de l'industrie pour l'établissement de nouveaux partenariats impliquant les universités dans des activités économiques et marchandes, l'évolution des politiques publiques et enfin, la compréhension par les dirigeants universitaires eux-mêmes de la contribution nouvelle que pourraient apporter les universités à cette nouvelle économie.

De l'ajout de ce volet économique au mandat classique de recherche et de formation des universités découle un ensemble d'effets susceptibles de redéfinir l'institution elle-même, à tout le moins sa mission essentielle qui est de comprendre l'activité humaine à travers l'enseignement et la recherche. La multiplication des intérêts et acteurs présents dans la recherche qui rend l'université plus dépendante des logiques marchandes, des partenariats avec l'industrie et l'entreprise privée et qui amende la culture universitaire et de recherche pour en faire aussi une culture entrepreneuriale risque d'hypothéquer l'autonomie des universités, c'est-à-dire la capacité de l'institution universitaire de continuer à travailler avec ses propres formes et normes d'évaluation, de régulation et de gouvernance, de secondariser la recherche fondamentale au profit de la recherche appliquée et pragmatique et enfin, de marginaliser les humanités et sciences sociales dont on percevrait difficilement la valeur économique ajoutée. Sans oublier l'impact sur les systèmes universitaires nationaux dont une nouvelle hiérarchie verticale entre les universités de recherche intensive et celles dédiées à l'enseignement n'est pas le moindre.

Aux mutations que connaît l'économie du monde globalisé, il faut ajouter celles qui concernent le monde politique. On ne peut plus comprendre les enjeux politiques internationaux avec les théories classiques des relations internationales qui postulent que c'est le système interétatique qui est le mieux à même de solutionner ces questions avec les États-Nations pour principal acteur - le diplomate et le soldat représentant ses figures tutélaires - et que les questions de sécurité telles que la violence, la guerre et le terrorisme constituent toujours les principaux problèmes auxquels le monde est confronté. À l'encontre de ces analyses classiques et westphaliennes des relations internationales fondées sur la raison d'État, d'autres analystes suggèrent que le monde dans lequel nous vivons est structuré par un Politique-Monde qui se caractérise par un éclatement et une diversification des enjeux et des acteurs internationaux. Des enjeux nouveaux qui relèvent d'une conception élargie de la sécurité qui se décante maintenant en sécurité alimentaire, sanitaire, climatique, énergétique. Auxquels s'ajoutent, évidemment, les questions de développement, de droits humains, de justice sociale, d'éducation, de gouvernance, etc. Pour faire court, je dirai que ce Politique-Monde se préoccupe au premier chef de ce que l'ancien secrétaire de l'ONU, Koffi Annan, désigne comme des « problèmes sans passeport » qui sont évidemment portés par des acteurs multiples où l'on retrouve des ONG, des mouvements sociaux, des réseaux sociaux globaux, des entreprises et, bien sûr, des États.

Si ces nouveaux enjeux globaux ouvrent différents chantiers qui concernent aussi bien la redéfinition de l'agenda international, les relations internationales, le rôle des or-

ganisations internationales et la gouvernance mondiale, force est de constater qu'ils font eux aussi du savoir, des nouvelles connaissances, de la recherche et de l'information scientifique un élément-clé de la gouvernance du Politique-Monde. Si l'on prend l'exemple des changements climatiques, l'on constate que la production d'une information scientifique pertinente par des activités de recherche approfondie telles que celles menées par le GIEC constitue un élément indispensable à la mise sur place d'une gouvernance climatique globale.

Nous vivons désormais dans des sociétés de l'incertitude et du risque qui ne sont plus structurés seulement par les conflits sociaux habituels tels que le chômage et les inégalités socio-économiques, mais aussi par des conflits sociaux techniques et scientifiques. Ce qui interpelle directement, en l'élargissant, le champ de la recherche universitaire qui doit dorénavant s'intéresser aussi bien aux questions de science et de technologie et de développement économique et industriel qu'aux nouvelles formes d'action publique et d'innovation sociale, politique et culturelle.

Si l'on peut difficilement évaluer l'impact de cette nouvelle donne politique internationale sur les universités, on peut à tout le moins convenir qu'elle nous offre une structure d'opportunités nouvelle : celle d'une demande forte de savoirs, de connaissances et de réflexivité à laquelle l'université peut répondre à sa manière. Comment les universités peuvent-elles relever ce nouveau défi ?

En passant à l'action dans le monde globalisé et en élargissant la palette de leurs actions internationales. Si certaines universités peuvent travailler avec leurs États qui veulent faire des activités universitaires une composante du soft power de leur politique internationale ou de leur diplomatie du savoir, elles doivent aussi envisager de redéfinir leur engagement international et se concevoir de plus en plus comme un acteur international autonome producteur de nouveaux savoirs à l'image de ce que font déjà des think thanks, des réseaux sociaux globaux, des ONG spécialisées ou encore des organisations internationales, telles que la Banque Mondiale, l'OCDE, l'UNESCO.

Faut-il le rappeler, le monde globalisé ne se réduit pas à un monde d'innovation technique et de compétitivité économique. On y retrouve aussi les nouveaux problèmes sans passeport et les biens publics globaux qui sont au centre de la nouvelle sécurité humaine à laquelle les travaux de recherche et les nouveaux savoirs dont les universités sont un des principaux producteurs peuvent apporter une contribution significative.

Pour ce faire, les universités doivent réaliser qu'elles ne sont pas seulement acteurs de la mondialisation de l'enseignement supérieur comme nous l'avons vu précédemment, mais qu'elles peuvent aussi se définir comme acteurs du monde globalisé, du Politique-Monde. Dans le dictionnaire des relations internationales, on définit ainsi la notion d'acteur : « En relations internationales, on considère comme acteur toute entité dont les actions transfrontalières affectent la distribution des ressources et la définition des valeurs à l'échelle planétaire [10]». Il est bien évident qu'en plus de leur contribution par leurs activités de recherche et de formation, leurs relations transnationales

10. Battistella, D., Petiteville, F., Smouts, M.C., Vennesson, P. (dir.), *Dictionnaire des relations internationales, 3^e édition,* Dalloz, Paris, 2012, pp. 1.

font des universités des acteurs non étatiques ou sociétaux qui peuvent apporter une contribution majeure au monde globalisé. Ce statut d'acteur du Politique-Monde ne prendra forme que si les universités repensent leur stratégie internationale en faisant de la diplomatie du savoir une nouvelle composante de leur action internationale. Une diplomatie du savoir non pas réduite seulement à un rôle de conseiller de l'État dans une perspective de soft power, mais plutôt la diplomatie du savoir d'un acteur autonome qui peut intervenir sur la structuration de l'agenda international et apporter sa contribution à l'analyse, à la compréhension des grands enjeux globaux auxquels nous sommes confrontés, ainsi qu'à leur solution.

2.4 Conclusion

Les universités sont une des plus vieilles institutions du monde occidental. Si elles sont encore présentes et aussi importantes dans nos sociétés, c'est pour la simple et bonne raison qu'elles ont été capables de renouveler leur pertinence, de se remettre au monde plusieurs fois au cours de ces siècles. Les universités traversent présentement une période de redéfinition de leur place et de leur apport dans nos sociétés.

Certains estiment que, loin d'être sur la voie de la marginalisation ou de l'insignifiance sociale, les universités occupent une place de plus en plus centrale dans nos sociétés et dans le monde. À cet égard, l'économiste français Daniel Cohen écrit : « Si l'on admet que les innovations scientifiques et techniques seront au XXI^{e} siècle ce que l'organisation du travail a été au XX^{e}, il n'est pas aberrant de considérer qu'une « organisation scientifique du savoir » s'impose également. L'Université est au nouveau siècle ce que la firme fordiste était à l'ancien : l'institution qui fixe la matière première, le savoir et la formation, dont se nourrit le reste de la société. [11] Une hypothèse dont il est évidemment trop tôt pour confirmer l'exactitude, mais qui est intéressante parce qu'elle indique à sa manière une tendance qui me semble réelle dans le monde de l'enseignement supérieur : celle d'une nouvelle centralité des universités dans nos sociétés qui reposerait principalement sur l'impact économique de leurs activités, confirmant la transformation de l'Université en acteur économique. Acteur économique dont on n'a de cesse de nous répéter l'importance de sa contribution à la nouvelle compétitivité de l'économie nationale dans la compétition mondiale et dont on chiffre désormais l'impact économique qu'il génère en termes de pourcentage du PIB, de revenus, d'emplois, etc. De plus en plus d'universités s'appuient sur ce type d'études d'impacts économiques pour légitimer leurs requêtes auprès de l'État et du public.

Cette logique économique s'étend évidemment à l'éducation internationale. Ainsi, une étude récente au Canada nous apprend que « les étudiants internationaux au Canada ont dépensé plus de 7,7 milliards de dollars en droits de scolarité, frais de logement et dépenses discrétionnaires en 2010, comparativement à 6,5 milliards de dollars en 2008. Plus de 6,9 milliards de dollars de ces recettes ont été générés par les 218 200 étudiants internationaux à long terme au Canada, dont 37 % sont originaires de Chine et de Corée du Sud. (...) Si l'on tient compte des revenus touristiques additionnels produits

11. Cohen, D., *Trois leçons sur la société post-industrielle*, Seuil, La République des Idées, Paris, 2006, pp. 71.

par les étudiants internationaux, le rapport arrive à un total de 8 milliards de dollars en 2010 au titre des dépenses des étudiants internationaux, ce qui correspond à 86 570 emplois créés et à 455 millions de dollars en recettes fiscales pour le gouvernement. » [12]

Si les activités internationales intensifient les modes de connexion et de connectivité internationale entre les universités, il faut bien constater que ces activités s'inscrivent dans ce mouvement de réduction de l'université à sa contribution économique, dans cette tendance qui pousse à la dépossession des universités de leur mandat, à savoir la formation et la recherche couvrant l'ensemble des dimensions de l'activité humaine. Il faut bien l'admettre, nous sommes en présence d'une lecture économiciste de la mission de l'université qui me semble porteuse d'un préjudice grave à l'égard de nos institutions.

Cela dit, je suis plus convaincu que jamais que l'action internationale des universités est une composante majeure à prendre en considération dans la discussion portant sur la redéfinition des universités, leur pertinence et leur contribution intellectuelle, scientifique et culturelle. Pour donner à l'internationalisation la place qui lui revient dans cette discussion, il faut inscrire les universités dans l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur et travailler à imaginer d'autres stratégies d'internationalisation. Mais il faut aussi réfléchir aux universités en les inscrivant dans ce monde globalisé et complexe qui est le nôtre et qui, s'il a besoin d'innovations techniques et scientifiques, a un besoin tout aussi pressant, sinon plus, d'innovations politiques, sociales, économiques, environnementales, culturelles, sur lesquelles les universités accomplissent un boulot remarquable dont le Politique-Monde a grandement besoin.

12. Comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale, L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada, rapport final, août 2012, pp. 5.

Chapitre 3

Universités de classe mondiale : Le cas chinois. Une vision systémique

David Bel
Université Normale de Chine du Sud, Chine
Université de Montréal, Canada

Introduction

Le 4 mai 1998, le président chinois JIANG Zemin lance, à l'occasion du centième anniversaire de l'Université de Pékin, le « Programme 985 ». Il annonce alors que certaines universités vont recevoir un soutien d'envergure pour leur permettre de devenir des *universités de classe mondiale* capables de rivaliser avec les plus prestigieuses dans le monde. Cinq ans plus tard, l'Université Jiaotong de Shanghai publie son premier « Classement des universités du monde » afin de mesurer l'écart entre les meilleures universités chinoises et les meilleures universités mondiales. Entre temps, un débat intense a eu lieu en Chine parmi les universitaires pour définir ce qu'est une *université de classe mondiale.*

Il faut dire que les années 1990 et 2000 correspondent, pour la Chine, à une période où l'ouverture du pays s'est accélérée de même que l'internationalisation de ses universités, qui ont également connu, à ce moment-là, une période de profonde mutation.

C'est cette histoire que je souhaite conter. Je tiens à préciser d'emblée qu'il ne s'agit pas de rédiger un article théorique de plus définissant le concept d'*université de classe mondiale.* La littérature est, à ce sujet, déjà abondante, y compris en Chine. Il s'agit plutôt de comprendre pourquoi et comment un tel concept a fait son apparition dans ce pays, le sens qu'on lui a attribué et les implications et conséquences que cela a eues.

Positionnement de chercheur, corpus

Il ne s'agit pas de présenter dans cet article l'Histoire des universités en Chine au moment de l'ouverture du pays mais une histoire, à travers un positionnement de chercheur qui n'est, par essence, pas neutre. Moi-même acteur de terrain, étranger travaillant au cœur du système universitaire chinois, puisque employé à un poste

de direction de département depuis six ans dans une université de Canton [1], c'est l'histoire de cette transformation du système, du poids des universités prestigieuses que je veux raconter, de mon point de vue à la fois participatif et d'observateur partiellement extérieur. Je m'appuierai donc sur mon expérience professionnelle et les très nombreux contacts établis avec les acteurs du système pendant ces années de présence en Chine. Ce n'est pourtant pas qu'un récit personnel que je vais livrer.

J'ai effectivement mené une analyse du discours officiel chinois sur les universités, tel qu'il a évolué au cours des différents plans, lois et projets qui se sont succédés ces dernières décennies, avec le souci de le confronter à des paroles de terrain, qu'il s'agisse de témoignages recueillis dans le cadre de mes activités professionnelles ou d'entrevues d'enseignants-chercheurs, de responsables d'universités (présidents, directeurs de département), d'étudiants, soit réalisés directement, soit réalisés par d'autres chercheurs. Enfin, j'ai croisé ces différents discours avec des éléments de contexte et des données du terrain, que j'ai sélectionnés pour leur pertinence. Je ne pense effectivement pas que le contexte est quelque chose qu'il faille décrire au début d'une recherche pour l'oublier ensuite très rapidement. Le contexte est au cœur de la problématique et la manière dont les acteurs le perçoivent et se déterminent par rapport à lui est tout aussi intéressante que les stratégies qu'ils adoptent par rapport à la macrostructure et à ses évolutions.

3.1 1978-1998 : Vers le concept d'*universités de classe mondiale*

Pour comprendre pourquoi et comment le concept d'*universités de classe mondiale* est apparu aussi nettement dans le discours officiel en 1998, il faut remonter aux années 1970.

3.1.1 Les premières réformes

En 2009, la Chine célébrait le soixantième anniversaire de la prise de pouvoir par le Parti communiste chinois (PCC) ou, pour reprendre le discours officiel, les 60 ans de la 'Chine nouvelle'. Ces 60 premières années sont généralement divisées en deux parties : les 30 premières dites de difficultés et les 30 suivantes de prospérité. C'est à cette deuxième période que nous allons nous intéresser. 1976, 1977 et 1978 sont trois années cruciales marquées par la disparition de MAO Zedong et de ZHOU Enlai, son Premier ministre, par la fin de la Révolution culturelle, enfin par l'arrivée au pouvoir de DENG Xiaoping et la mise en place de sa politique de Réformes et d'Ouverture, qui va s'avérer être également une politique de stabilisation du pays, politique au cœur de laquelle les universités chinoises vont se retrouver.

La première mission fut de remettre les universités en marche. Après plusieurs années d'interruption partielle ou totale (beaucoup d'étudiants et professeurs ayant été envoyés à la campagne pour y effectuer des « travaux des champs »), les universités reprennent le recrutement d'étudiants et leurs activités académiques en 1977. C'est

1. En pinyin : Guangzhou, situé dans la province du Guangdong, à une centaine de kilomètres de Hong-Kong et de Macao.

également cette année-là qu'est à nouveau organisé le gaokao [2], l'examen national d'entrée à l'université, dans sa forme actuelle (Hayhoe, 1996 : 119). Il avait, en fait, déjà été remis au goût du jour par MAO Zedong, mais « les critères de sélection concernaient fortement les convictions politiques des candidats et leur environnement familial [3]. »

3.1.1.1 Les réformes menées par DENG Xiaoping

En 1978, DENG Xiaoping lance une vaste politique de réformes, connue sous le nom des « Quatre modernisations », dans la mesure où l'objectif est de moderniser l'agriculture, l'industrie, les sciences et la technologie, ainsi que l'armée. Afin de faire entrer la Chine dans le *monde moderne*, l'ouverture du pays sur l'extérieur devient une priorité.

Dans ce cadre, les universités se voient confiées un double rôle : former des individus capables de mettre en place la modernisation du pays et développer la recherche, notamment dans le domaine des sciences – comprendre ici « sciences exactes » – et de la technologie (Chen, 1999 : 8). Le poids de l'endoctrinement politique, très marqué durant la période de la Révolution culturelle, diminue au profit d'une concentration sur la formation académique, afin de répondre aux besoins croissants et variés du pays en professionnels qualifiés. Les universités vont mettre en place des réformes curriculaires d'envergure pour répondre aux besoins nouveaux de l'économie. La Chine passe à ce moment-là d'une économie hyper centralisée et planifiée (les étudiants, une fois diplômés, étaient automatiquement affectés par le gouvernement à un poste dans une des entreprises du pays, alors toutes publiques) à une « économie socialiste de marché ». Un élargissement de l'offre de formation et l'ouverture de nombreuses nouvelles spécialités sont ainsi opérés.

Dans la *Décision du Comité central du PCC sur la réforme du système éducatif*, qui date de 1985, le rôle des universités est clairement affirmé : elles ont une double mission d'enseignement et de recherche. Le modèle soviétique, mis en place dans les années 1950 (voir infra), commence à être remis en question. Une plus grande autonomie est également promise aux universités, dans le choix des programmes et des manuels, avec la perspective de donner plus de pouvoirs aux présidents. L'impact de cette *Décision*, qui confère donc un cadre légal au mouvement d'autonomie des universités déjà entamé depuis le début des réformes, doit se comprendre en relation avec la politique d'ouverture du pays, au cœur de laquelle vont se trouver les universités. Que ce soit dans le cadre de projets d'organismes internationaux (Banque mondiale, UNESCO…) ou dans le cadre de relations bilatérales [4], les universités chinoises vont envoyer, en Occident essentiellement, de nombreux étudiants, ou plutôt des enseignants d'âge moyen, qui vont se perfectionner, voire y acquérir un diplôme [5]. Elles vont également recevoir de nombreux experts qui vont participer aux réformes curriculaires mises en place. La *Décision* de 1985 prend donc place dans un contexte de retour en Chine d'enseignants prêts à prendre les rennes du pouvoir dans les dépar-

2. 高考

3. Gaokao, *Examen national d'entrée à l'université* http ://www.chine-informations.com/guide/gaokao-examen-national-entree-a-universite_2196.html (consulté le 8 juin 2012).

4. Pour des informations plus détaillés, voir Hayhoe, 1996, pp. 134-141.

5. Hayhoe, 1996, p. 119

tements universitaires et à mettre en place la modernisation des universités à travers plus d'autonomie.

Ainsi, les universités chinoises vont, dans les années 1980, particulièrement dans la première partie, connaître une véritable période de renaissance et d'effervescence intellectuelle. Un véritable vent d'enthousiasme, d'espoir et de liberté académique souffle sur les campus chinois et les acteurs de l'époque le disent sans détours [6].

3.1.1.2 Place des universités dans le discours officiel

Au cours de cette première vague de réformes (1978-1989), l'éducation est au cœur du processus du développement de la Chine et du discours officiel, et ceci est particulièrement vrai pour les universités.

Le premier élément à noter est la réhabilitation des universitaires, non plus suspects, comme au temps de la Révolution culturelle, mais indispensables au développement du pays. Ceci est particulièrement vrai pour le domaine des sciences (ndlr : « sciences exactes ») et techniques. Au cours de la sombre décennie précédente où intellectuels et professeurs avaient être pris à partie, accusés, envoyés dans des camps de rééducation (où beaucoup moururent), c'est tout le prestige des universités et du monde académique en général qui avait été touché [7]. Au contraire, le pays a maintenant besoin d'eux, le gouvernement le dit et leur en donne les moyens. En effet, les universités jouent un rôle majeur dans la politique d'ouverture du pays, notamment en aidant la Chine à se reconnecter avec le monde et à établir des ponts avec ce monde extérieur dont le pays s'était coupé pendant plusieurs années.

Derrière la *Politique de Réforme et d'Ouverture* se retrouve la volonté non seulement de développer le pays mais également de faire rattraper à la Chine son retard, notamment par rapport à l'Occident, comme l'affirme clairement DENG dès 1979. Les universités jouent dans ce cadre un rôle de premier plan dans la renaissance de la Chine (Hayhoe et al, 2011 : 462).

Le deuxième élément tout aussi important à signaler est le relâchement de la pression politique et idéologique. Les universités vont profiter d'une autonomie inédite depuis la naissance de la Chine nouvelle en 1949 (Hayhoe, 1996 : 119). Cette liberté académique pose la question du rôle des universités dans la société. Le débat est de savoir jusqu'à quel point la critique sociale peut être acceptée et est utile au bien social. Les événements tragiques de Tiananmen, en 1989, témoignent de divergences, dans la réponse apportée à cette question, entre le gouvernement (tout au moins une fraction) et une partie du monde universitaire (étudiants comme enseignants) [8].

6. Ruth Hayhoe décrit bien cette partie dans le chapitre 4 de son ouvrage de 1996 (Hayhoe, 1996). Mais j'ai moi-même récolté beaucoup de témoignages allant dans ce sens.

7. L'astrophysicien FANG Lizhi, mort en exil aux Etats-Unis début 2012, et considéré comme l'un des inspirateurs du mouvement de révolte des étudiants en 1989, est un exemple de cette mise au banc des universitaires à cette époque puisqu'il a été envoyé en camp de rééducation pour avoir introduit la théorie du bing bang en Chine.

8. Pour plus d'informations sur ces débats et l'interprétation de 1989, voir Hayhoe (Hayhoe, 1996 : 141-142).

3.1.1.3 Tiananmen (1989) : une vraie rupture, mais pas la fin des réformes !

1989 va constituer un véritable coup d'arrêt à l'ouverture politique et intellectuelle des universités. Néanmoins et paradoxalement, la décennie suivante sera celle d'un développement tous azimuts de l'enseignement supérieur chinois, développement impulsé d'en haut. Effectivement, le numéro un chinois lui-même, le père des réformes et de la modernisation, DENG Xiaoping, déclare, au cours de son célèbre voyage d'inspection de 1992 à Shenzhen, que l'éducation est le plus grand échec des Réformes [9].

Ainsi, un vent de réformes va-t-il s'abattre sur les universités chinoises. Le paysage universitaire d'aujourd'hui est le résultat de ces réformes d'envergure, menées à une vitesse impressionnante à partir du début des années 1990.

3.1.2 Décentralisation, fusion, massification et ... fermeture politique

Une série de lois, directives, décisions et plans quinquennaux va entraîner la mise en place de réformes structurelles d'envergure qui vont intégralement remodeler le paysage universitaire chinois.

3.1.2.1 Décentralisation et fusions [10]

Le premier texte important est la *Directive pour la réforme de l'éducation et le développement en Chine* (1993) qui va mettre en place deux niveaux de gouvernance. Le gouvernement central veut gérer directement un nombre limité d'universités qui répondront aux besoins du développement national et qui serviront de modèles aux autres universités du pays, qui, elles, seront gérées par les provinces (et municipalités autonomes). Ainsi, de nombreuses responsabilités vont être transférées aux provinces, à charge pour celles-ci de développer l'enseignement supérieur sur leur territoire en fonction de leurs besoins. C'est, par la même occasion, une diversification des sources de financement qui est mise en place. La *Feuille de route pour revitaliser l'éducation pour le 21^{e} siècle* (1998) fixe une limite de trois à cinq ans pour le transfert des compétences du gouvernement central vers les provinces et municipalités autonomes. La *Décision d'approfondir la réforme de l'éducation et accélérer la qualité de l'éducation par tous les moyens* met par ailleurs en avant la nécessité pour les universités de répondre aux besoins de l'économie locale et régionale. A cette fin, les provinces ont la responsabilité de l'enseignement supérieur professionnel, le pouvoir de décider de l'ouverture de nouvelles institutions et celui de gérer leur plan d'admission en fonction de leurs besoins.

L'autonomie des universités va également aller croissante et ce, dans différents domaines : volume des admissions d'étudiants, établissement de programmes, nomination des personnels, développement professionnel, budget...

Le deuxième élément de cette restructuration est un mouvement de fusion d'universités, initié par le gouvernement central. Dans les années 1950, la Chine avait adopté ce qu'il est convenu d'appeler le *modèle soviétique* dont les principales caractéristiques sont, d'une part, la séparation des activités d'enseignement et de recherche, ces der-

9. DENG Xiaoping : 邓小平曾说过，“改革开放最大的失误是教育”.
10. Cette partie s'appuie sur le chapitre de Zha Qiang (Hayhoe et al, 2011).

nières étant confiées aux académies des sciences et, d'autre part, la division du champ des connaissances humaines en dix grands domaines strictement délimités [11], enseignés dans des universités très spécialisées rattachées aux ministères correspondants [12] (à l'exception des universités généralistes – rares –, des universités polytechniques, des universités normales et des instituts de langues qui étaient sous l'autorité du Ministère de l'éducation).

« Le gouvernement chinois a réalisé que ce système très spécialisé et sectorisé n'était pas efficace et avait échoué à s'adapter aux changements sociaux apportés par l'économie socialiste de marché » (Li et al, 2011 : 223). Les fusions ont donc été le moyen choisi pour mettre en place un nouveau modèle : celui de l'université multidisciplinaire, regroupant plusieurs instituts spécialisés. Cela va aller de pair avec la profonde réorganisation des ministères chinois lancée à partir de 1998 : à quelques exceptions près, seuls le Ministère de l'Education et les provinces sont désormais habilités à gérer les institutions d'enseignement supérieur. Ainsi, de nombreuses institutions administrées auparavant par des ministères spécialisés vont être intégrées dans de nouvelles universités ou gérées directement par les provinces. Par exemple, l'Université des Sciences et Techniques de Chine (située à Pékin) va intégrer l'Institut d'Economie et de Technologie du Hefei, auparavant géré par l'Administration Centrale des produits du tabac (Zha et Li, 2011 : 298).

Les fusions ont permis de réorganiser le paysage universitaire, également de l'uniformiser car, à la multiplication des administrations, correspondait une très grande variété de normes, types de diplôme, durées d'études... Enfin, les fusions vont s'inscrire dans un mouvement de rationalisation des moyens pour permettre aux universités d'atteindre une taille critique et de réaliser des économies d'échelle.

Du fait de cette politique de fusions, le nombre d'universités relevant du gouvernement de Pékin va considérablement diminuer et le nombre total d'universités va lui aussi diminuer [13]. Les universités, sauf exception, ne relèvent désormais plus de ministères spécialisés mais, dans la plupart des cas, des autorités provinciales et, si elles relèvent encore de Pékin, elles sont directement administrées par le Ministère de l'Education. Ainsi compte-t-on, en 2011, 1.090 universités dont 106 relevant des autorités centrales de Pékin (73 du Ministère chinois de l'Education), 614 des autorités provinciales, le reste (370) étant privées, sans compter les centaines d'autres établissements d'enseignement supérieur (enseignement court ou professionnel) [14]. Ce décompte permet d'évoquer deux autres aspects important de ces réformes (mais qui ne seront pas développés ici) : l'implication du secteur privé dans l'enseignement supérieur tant et si bien que des universités privées font leur apparition dans le paysage et la possibilité

11. Sciences et sciences de l'ingénieur, médecine et pharmacologie, agriculture, sylviculture, éducation, économie et finance, droit et sciences politiques, sport, beaux-arts, langues étrangères.

12. Il faut noter que, de cette période, les universités chinoises ont conservé leur nom, qui rappelle l'hyper spécialisation d'alors (Universités de sylviculture, des communications, maritime, d'agriculture, normales...) et généralement un point fort dans la spécialité d'origine (par exemple l'éducation pour des universités comme l'Université Normale de Chine de l'Est ou l'Université Normale de Chine du Sud).

13. Selon Ngok et Guo, en 1998, 207 institutions avaient fusionné en 84 nouvelles universités (Ngok et Guo, 2008 : 551).

14. Source : Ministère chinois de l'Education.

pour les universités d'ouvrir un institut affilié, de niveau inférieur, leur permettant ainsi d'accroître leur budget.

3.1.2.2 Massification de l'enseignement supérieur

L'histoire est maintenant bien documentée de ce qui est devenu le plus grand système universitaire du monde (Zha, 2011 : 25-28). Même après les réformes mises en place par DENG, l'accès à l'université était encore très limité, le modèle en place restant celui d'une éducation élitiste. Les réformes menées après 1992 vont ainsi conduire à une massification de l'enseignement supérieur. C'est une volonté politique d'ouvrir les portes des universités au plus grand nombre.

Fixé comme un objectif très général dans la *Directive pour la réforme de l'éducation et le développement en Chine* de 1993, l'élargissement du système va être de plus en plus réaffirmé dans différents plans et lois [15], avec des objectifs chiffrés et datés, objectifs qui seront tous atteints avant l'échéance prévue. Le taux de 15% d'une classe d'âge étant généralement accepté comme le signe d'une éducation de masse, la Chine parvient à atteindre ce niveau en moins de dix ans, dès 2002. On assiste donc à une augmentation considérable du nombre d'étudiants, passant de 5 à plus de 23 millions entre les années 1990 et la fin des années 2010 (Zha, 2011 : 27).

3.1.2.3 Le programme 211

La *Directive pour la réforme de l'éducation et le développement en Chine* (1993) fixait également, et pour la première fois officiellement, l'objectif d'améliorer les performances des universités chinoises, par rapport aux standards internationaux, notamment dans le domaine de la recherche. Cela va se traduire par le lancement en 1995 du programme 21/1 [16] (parfois également appelé 211). Les universités impliquées dans ce programme étaient toutes volontaires et ont été sélectionnées de manière rigoureuse, à charge pour elles de démontrer leurs forces et leur potentiel. Ce programme d'envergure a permis et permet encore aux meilleures universités chinoises de drainer les $\frac{3}{4}$ des fonds de recherche du pays, elles concentrent également 96% des laboratoires-clés et 85% des disciplines-clés.

Dans les années 1980, le gouvernement chinois avait fait le choix de sélectionner et soutenir partiellement certaines universités : les disciplines-clés, les programmes-clés, les laboratoires-clés, les meilleurs chercheurs (qu'on a cherché à attirer avec le programme 111 [17]). Avec le programme 211, ce sont des universités dans leur ensemble, et pas seulement des entités, qui sont sélectionnées et soutenues. Il faut dire qu'avec ce programme, l'ambition est plus large. Ces universités ont comme mission d'être compétitives dans tous les domaines, mais tout particulièrement en recherche. Pour avoir personnellement travaillé pendant sept ans dans une *université 211*, j'ai pu mesurer la pression que cela fait peser sur le fonctionnement de l'établissement, à tous les niveaux et dans tous les domaines.

15. Voir pour les détails : Zha (Zha, 2011 : 26).
16. 21/1 : 21 désigne le siècle et 1, la centaine d'universités sélectionnées.
17. Voir Ngok et Guo (Ngok et Guo, 2008 : 551-552).

Le programme 211 s'inscrit donc dans une tendance plus longue d'amélioration générale de la qualité de l'enseignement et de la recherche. Mais il donne aussi les premiers signaux d'une volonté forte de positionnement à l'international, positionnement confié à certaines universités en particulier.

3.1.2.4 Place des universités dans le discours officiel : l'apparition d'un système à deux vitesses

En à peine une quinzaine d'années (1978-1993), les universités chinoises ont bien changé. Elles sont devenues beaucoup plus ouvertes, plus autonomes, elles sont également moins nombreuses, dans la plupart des cas généralistes, et le plus souvent gérées par les autorités provinciales.

Un système à deux vitesses, tel que voulu par le gouvernement central, s'est mis en place : des universités chargées de répondre aux besoins locaux et des universités devant servir de modèle aux autres et tournées vers la compétition internationale, qu'elles doivent être capables d'affronter. Nous commençons donc à voir se dessiner de plus en plus nettement, dans le discours officiel, un paysage universitaire différencié avec des universités tournées vers l'intérieur du pays (et la province où elles se situent) et un groupe restreint d'universités, les meilleures du pays, devant maintenir de hauts standards au niveau national et se renforcer afin d'être capables d'affronter la compétition internationale.

En ce sens, on peut dire que le programme 211 a préparé l'étape suivante, celle de 1998 et du passage au concept d'université de classe mondiale.

3.2 Université de classe mondiale, mode d'emploi

L'année 1998 marque une nette évolution dans le discours officiel tenu puisque c'est la première fois que l'expression *université de classe mondiale* apparait. Déjà en 1994, l'Université de Pékin avait manifesté auprès du gouvernement la volonté de devenir une *université de classe mondiale* (Ngok et Guo, 2008 : 547), mais l'expression n'avait pas été reprise. C'est justement dans cette université que le président chinois d'alors, JIANG Zemin, déclare, dans un discours célébrant le centenaire de cette institution : « La Chine construira plusieurs universités de classe mondiale afin de répondre aux besoins de modernisation du pays ».

3.2.1 Le programme 985

3.2.1.1 Présentation

En décembre 1998, le Ministère de l'Education publie la *Feuille de route pour revitaliser l'éducation au 21^{e} siècle* dont les grandes lignes sont les suivantes :

— Quelques universités-clés ont déjà un très grand potentiel, en termes de capacité de recherche ou de qualité des personnes (professeurs et étudiants).
— Le gouvernement va concentrer ses ressources, limitées, sur ces universités pour en faire dans les 10 ou 20 ans des *universités de classe mondiale* (Ngok et Guo, 2008 : 546).

C'est le programme 98/5 [18], ou 985, qui va fournir un cadre à cette volonté politique. 211 et 985 sont deux programmes d'envergure mais aux objectifs bien différents. Alors que la dimension internationale était présente de manière très générale dans le programme 211 (améliorer la *compétitivité internationale* des universités chinoises), elle est au cœur du programme 985. Si le programme 211 avait pour objet d'améliorer la qualité générale de l'enseignement supérieur, le programme 985, lui, vise à permettre à certaines universités chinoises de s'affirmer sur la scène internationale [19] où elles se voient confier des missions très précises, ce qui constitue une véritable nouveauté.

Les universités sont classées en trois groupes :

— Le premier groupe, le plus petit, ne comprend que l'Université de Pékin et l'Université Tsinghua. L'objectif pour ces deux universités est d'intégrer le groupe des meilleures universités mondiales.
— Les universités du deuxième groupe, au nombre de huit, doivent devenir des *universités de classe mondiale* : l'Université Fudan, l'Institut technologique de Harbin, l'Université de Nankin, l'Université du Peuple de Chine, l'Université Jiaotong de Shanghai, l'Université de Science et de Technologie de Chine, l'Université Jiaotong de Xi'an et l'Université du Zhejiang.
— Enfin, les universités du troisième groupe doivent rester les meilleures universités de Chine et acquérir une réputation internationale.

Extrêmement sélectif, le programme 985 ne concernait à l'origine que neuf universités. D'autres universités vont être intégrées au fur et à mesure, essentiellement en 2004, lors du lancement de la deuxième phase. Le nombre d'universités impliquées sera finalement de 38 en 2004 et 39 en 2006. Tous ces établissements faisaient déjà partie du programme 211 (à l'exception de l'Université d'Agriculture et de Sylviculture du Nord-Ouest [20]).

Les fonds accordés ont été variables, selon le groupe d'appartenance, le premier recevant le plus de soutien. Le soutien financier a pris la forme de financement direct, soit du gouvernement central, soit du gouvernement central et du gouvernement local, et de financement indirect, offrant par exemple des bourses aux étudiants de doctorat afin qu'ils puissent passer un an dans une institution à l'étranger.

Les universités concernées ont redéfini leur stratégie afin d'atteindre les objectifs fixés par le gouvernement, certaines se risquant même à proposer une date pour devenir *université de classe mondiale* : l'Université de Pékin avait fixé comme objectif l'année 2015, l'Université Tsinghua 2020 (Ngok et Guo, 2008 : 553), l'Université de Nankin 2012 comme première échéance pour devenir une université de classe mondiale de

18. 98 désigne l'année et 5 le mois de lancement de ce programme, soit mai 1998.

19. "Compared with the 211 Project, the 985 Scheme has a narrower policy. While the former aims to improve the overall quality of Chinese higher education, the latter targets a few top universities in China" (Ngok et Guo, 2008 : 548).

20. L'Université d'Agriculture et de Sylviculture du Nord-Ouest, située dans la ville de Yangling, près de Xi'an (province du Shaanxi), est la seule université en Chine à avoir d'abord été membre du programme 985 (en 2004) avant de rejoindre le programme 211 en 2005 (Hayhoe et al, 2011 : 349).

haute qualité et 2020 [21] (ou plus tard) pour devenir une *université de classe mondiale leader*.

3.2.1.2 Plus grand, plus beau

La stratégie du gouvernement a consisté à accorder un soutien financier et politique aux universités sélectionnées, à charge pour ces dernières de mettre en place des stratégies locales adaptées. Il a aussi largement encouragé les fusions, comme moyen de devenir une université de poids dans le monde.

Les fusions n'ont pas seulement concerné les universités du programme 985, bien au contraire. Si pour ces dernières, on retrouve les mêmes objectifs de rationalisation et d'économie d'échelles, plusieurs autres facteurs ont été pris en compte : une *université de classe mondiale* doit avoir une certaine taille, être pluridisciplinaire et, surtout, comporter une faculté de médecine (Zha et al, 2011 : 298). Ainsi, les fusions d'universités de médecine et d'institutions spécialisées d'ingénieur avec des universités généralistes ou polytechniques (Hayhoe et al, 2011 : 202) ont été encouragées. L'Université médicale de Pékin a, par exemple, été rattachée à l'Université de Pékin (Ngok et Guo, 2008 : 551). Deux autres exemples montrent que les fusions des universités du programme 985 s'intégraient également dans le schéma plus général de redéfinition du paysage universitaire chinois :

— L'Université de Wuhan a fusionné avec une université médicale locale mais aussi avec deux universités spécialisées qui relevaient directement de ministères spécialisés à Pékin.
— L'Université des Sciences et Techniques de la Chine du Centre (également située à Wuhan) a fusionné avec la prestigieuse Université médicale Tongji et avec l'Institut de la Construction urbaine de Wuhan, qui était à l'origine géré par le Ministère de la Construction (Hayhoe et al, 2011 : 312).

Mais c'est l'Université du Zhejiang qui va être présentée comme un modèle de fusion et un exemple à suivre. Elle a fusionné en 1998 avec l'Université de Hangzhou, l'Université agricole du Zhejiang et l'Université de Médecine du Zhejiang pour donner naissance à une université multidisciplinaire, avec des programmes couvrant de très nombreux domaines (arts, lettres et langues, sciences humaines et sociales, éducation, économie et gestion, droit, agriculture, sciences, sciences de l'ingénieur, médecine). Possédant des laboratoires nationaux, des centres de recherche, des programmes post-doctoraux, elle est devenue une université de premier plan, à la fois par sa taille et par la diversité de ses programmes (Ngok et Guo, 2008 : 551).

Au final, la majorité des universités impliquées dans le programme 985 ont connu des fusions mais il y a quelques exceptions notables comme l'Université de Nankin ou l'Université de Xiamen.

Devant ce volontarisme, une question s'est posée avec beaucoup d'acuité : qu'est-ce qu'une université de classe mondiale ? Cette question fut largement débattue après le discours de JIANG Zemin et les décisions qui suivirent.

21. Dates présentes dans les grandes orientations pour le programme 985, redéfinies en 1999 par l'Université de Nankin (Hayhoe et al, 2011 : 146).

3.2.2 D'intenses débats

3.2.2.1 Des recherches sur le concept d'université de classe mondiale développées à l'Université Jiaotong de Shanghai

Le Ministère de l'Education décide en avril 2005 d'ouvrir à l'Université Jiaotong de Shanghai un « Centre de recherche sur les universités de classe mondiale », afin de développer la recherche dans ce domaine. Il fut établi au sein de l'Institut de recherche sur l'enseignement supérieur de cette même université, qui avait déjà produit entre 2001 et 2005 15 rapports sur l'établissement d'une université de classe mondiale (aspects théoriques et pratiques).

3.2.2.2 Comment devenir une université de classe mondiale : les « séminaires des présidents »

Afin de donner du contenu à ce concept, les présidents des neuf premières universités retenues (première et deuxième phases) se sont réunis annuellement avec des chercheurs entre 2003 et 2006 dans le cadre d'une série de séminaires [22] appelée : « Théorie et pratique pour établir des universités de première classe ». Les débats se focalisèrent sur deux aspects : Qu'est-ce qu'une *université de classe mondiale* ? Comment établir une *université de classe mondiale ?*

De ces nombreuses recherches et discussions semble avoir émergé un consensus sur le fait qu'une université de classe mondiale était synonyme d'excellence : excellence académique (enseignement et recherche), excellence des professeurs, attraction des meilleurs étudiants, excellence dans la gestion administrative, équipements de pointe, contribution exceptionnelle au pays et au développement de la société. Néanmoins, de grandes différences sont apparues dans le poids à donner à chacun de ces facteurs (Ngok et Guo, 2008 : 549).

Les débats se focalisèrent aussi, beaucoup, sur la meilleure stratégie à adopter pour devenir une université de classe mondiale. La politique des fusions, qui a constitué la plus grande réforme menée dans l'enseignement supérieur chinois depuis les années 1950 et l'imposition du modèle soviétique (Li et Ling, 2011 : 223), a ainsi été très contestée. Les débats ont, dans presque tous les cas, été très vifs, particulièrement au sein du groupe des universités 985, dont beaucoup ont mis sur la table la question fondamentale suivante : Est-ce le meilleur moyen de devenir une université plus performante, et, à fortiori, une *université de classe mondiale ?*

Selon plusieurs témoins interrogés, cette politique a été plutôt mal acceptée par les universités. Ainsi, le président d'une université de langues très célèbre de l'est de la Chine me relatait la lutte que son université avait dû mener pour éviter de fusionner avec une autre université célèbre voisine, dans la même ville. Deux problèmes majeurs se posaient : d'une part celui de la perte d'identité au sein de la nouvelle entité ; d'autre part celui d'un « grand ensemble » devenu ingérable car trop important et trop hétérogène. Toujours selon ce président, la stratégie proposée était également

22. En mars 2003 à l'Université Tsinghua, en avril 2004 à l'Université Jiaotong (Shanghai), en mai 2005 à l'Université de Nankin, en septembre 2006 à l'Université des Sciences et Techniques de Chine (Pékin) (Ngok et Guo, 2008 : 549).

contestée, de nombreux universitaires citant l'exemple d'universités prestigieuses dans le monde et pourtant de taille modeste, telle l'Université Harvard aux Etats-Unis.

Dans les *Portraits d'universités chinoises du 21^e siècle*, dressés par Ruth Hayhoe et son équipe, on voit bien que la politique des fusions est, a bien des égards, problématique. Les raisons en sont multiples. Le premier problème posé a été celui du choix du ou des partenaire(s) et donc, la question de l'identité de l'université. De nombreuses universités, particulièrement parmi celles du programme 985, étaient des universités anciennes, avec une forte tradition académique et des points forts dans certaines disciplines. S'associer avec un partenaire plus prestigieux (ou qui l'est moins), n'était-ce pas prendre le risque de perdre son âme ? L'Université de Xiamen est un exemple intéressant. Ne trouvant pas de partenaire à sa taille, ses responsables semblèrent finalement assez satisfaits de cette situation qui leur permit d'échapper au processus de fusion et de conserver l'identité d'une des universités les plus célèbres de Chine, avec un fort encrage local (Hayhoe et al, 2011 : 169).

Dans les fusions, on peut également sentir, sans surprise, une lutte de pouvoirs. Fusionner, c'est diminuer le nombre de postes de secrétaires du Parti [23], de présidents, de vice-secrétaires et vice-présidents. Cela signifie donc pour certains la perte d'un poste extrêmement prestigieux. Fusionner, c'est perdre une partie de son pouvoir d'influence, ne plus avoir la possibilité d'avoir son mot à dire. Ce qui nous rappelle que toute fusion universitaire est hautement politique. Enfin, certains ont mis en avant la question de la gestion de ces grands ensembles. Il semblerait que la nouvelle Université Fudan soit difficilement gérable et qu'il y ait, de fait, une indépendance assez forte de ses instituts, notamment ceux qui y ont été rattachés récemment.

3.2.2.3 Shanghai et son classement

Dès 1999, l'Institut de recherche sur l'enseignement supérieur de l'Université Jiaotong de Shanghai, elle-même incluse dans le programme 985, lance ses premiers travaux afin de mesurer l'écart entre les universités chinoises et les meilleures universités étrangères, travaux qui mèneront à la publication, en 2001, du *Premier classement des universités du monde*, plus connu sous le nom de *Classement de Shanghai*, qui avait donc été conçu à l'origine pour un usage uniquement interne.

3.2.2.4 La conception d'une université de classe mondiale selon les critères du classement de Shanghai

Si ces travaux de recherche, menés sur plusieurs années, permettent de mieux cerner les critères retenus pour qu'une université puisse être classée dans les toutes premières, et, donc, considérée comme une *université de classe mondiale*, il faut quand même souligner que le classement de Shanghai propose une image déformée, et très limitative malheureusement, de débats bien plus riches qui ont eu lieu en Chine sur le concept d'université de classe mondiale ou université de première classe. Néanmoins, cela renseigne sur les choix des critères qui ont été faits.

23. Il faut ici rappeler que, comme dans toute unité de travail en Chine, les universités, et les facultés qui les composent, ont à leur tête une direction bicéphale, avec un président (ou un doyen) et un secrétaire du Parti. Au niveau universitaire, c'est le secrétaire qui est hiérarchiquement supérieur ; au niveau facultaire, cela dépende de la situation et des personnes, mais c'est généralement le doyen.

En analysant la méthodologie retenue pour ce classement, on remarque que ce qui est prioritairement pris en compte sont d'une part les résultats de la recherche, et d'autre part la recherche dans le domaine des « sciences exactes » et le domaine technique. Les résultats de la recherche sont mesurés à l'aune du nombre de publications dans des revues reconnues internationalement (d'où la primauté de l'anglais), du nombre de citations (par les pairs), et du nombre de récompenses d'excellence obtenues (Prix Nobel, Médailles Fields...). Les autres critères sont minorés (comme le taux d'encadrement), voire ignorés (qualité de l'enseignement par exemple) (Rauhvargers, 2011). Il faut noter que ces priorités sont aussi celles du gouvernement.

3.2.3 Place des universités dans le discours officiel : entre rupture et continuité

Le concept d'*université de classe mondiale* s'inscrit à la fois dans une continuité et une rupture. L'idée de soutenir fortement certaines universités ou certains programmes dans des universités (ou laboratoires, centres de recherches, disciplines...) n'est pas nouvelle en Chine. Il s'agit même plutôt d'une constante dans l'histoire contemporaine du pays. Pendant longtemps, il s'agissait surtout et avant tout pour le gouvernement de gérer la pénurie de moyens. C'était clairement le cas lorsqu'il choisit de sélectionner six universités-clés en 1954 ou lorsqu'il lança différents programmes dans les années 1980 (programmes-clés, laboratoires-clés...). Avec ces initiatives comme avec les programmes 211 et 985, les universités ont bénéficié de soutien financier croissant (Hayhoe, 1996 : 124-125) au détriment des académies des sciences et autres lieux de recherche (dans le cadre de la restructuration de l'enseignement supérieur et de la remise en question du modèle soviétique). Le programme 985 peut donc être interprété comme un (nouveau) moyen de sélectionner les universités qui recevraient des fonds de recherche plus importants. En ce sens, il n'y a pas de nouveauté quant à la stratégie adoptée. Mais le contexte et les objectifs n'en sont pas moins radicalement différents.

Il s'agit maintenant d'intégrer le système universitaire chinois dans la mondialisation, avec l'objectif d'être compétitif.

Là encore avec une constante et une rupture. La constante, depuis les années 1990, et même la fin des années 1970, est de faire en sorte que les universités deviennent compétitives à l'international, en particulier dans le domaine de la recherche (particulièrement dans les « sciences exactes ») afin de redonner à la Chine son rang de grande nation (Hayhoe, 1996 : 124). Mais la nouveauté se situe au niveau d'un discours décomplexé qui apparaît dès les années 1990 et va se renforcer dans les années 2000. Le contexte politique général n'est effectivement plus le même.

La Chine change beaucoup dans ces années-là. Elle passe définitivement d'une économie planifiée à une *économie socialiste de marché*[24]. Elle multiplie les succès économiques et double les unes après les autres les grandes nations dans le classement mondial du PIB. Elle fait son entrée à l'OMC en 2001 (mais y avait un rôle d'observateur depuis 1995). La même année, elle obtient l'organisation des Jeux olympiques de Pékin pour 2008, Jeux qu'elle va organiser avec succès. Et ces succès vont se pour-

24. L'expression apparaît officiellement en 1992.

suivre puisqu'elle va devenir la deuxième puissance économique du monde et qu'elle organisera une exposition universelle à Shanghai qui va particulièrement marquer les esprits.

Dans cette compétition économique croissante à laquelle elle participe dans les années 1990, la Chine a besoin d'universités solides, dont les formations répondent aux besoins diversifiés de son économie et avec un secteur recherche performant. Dès la fin des années 1990, elle devient donc un acteur majeur de la mondialisation et de l'économie globale.

Ce discours s'est accentué dans la deuxième partie des années 2000. La Chine est devenue un grand pays qui doit expliquer et, pourquoi pas, exporter son modèle. Pour cela, on a, entre autre, besoin des langues étrangères [25]. Le directeur d'un des départements de l'Université des Langues étrangères de Pékin le dit très clairement, et cela est mentionné lors de chaque réunion : les universités de langues doivent maintenant jouer un rôle d'explication, un rôle pédagogique dans l'interface avec l'extérieur.

Dans ces conditions, les universités doivent jouer un rôle majeur dans le développement du pays : « Given (...) China's rising international role, to establish worldclass universities in China would be regarded as one of the strategic priorities for China to compete in the global economy. As Min Weifang, the Party Secretary of Peking University argues, *'[A]mid today's acute competition on the international scene, universities are a major factor affecting a country's key competitive ability. Thus creating and running world-class universities should be one of the strategic foci of building up a country*' » (Ngok et Guo, 2008 : 547).

3.3 Une confrontation aux acteurs de terrain et au terrain : les effets pervers d'une modernisation hâtive

Ces profondes transformations de l'enseignement supérieur chinois, symbolisées par l'objectif, affirmé par le gouvernement en 1998, de compter, en Chine, plusieurs universités de classe mondiale à l'horizon 2010-2020, n'ont pas été sans conséquences.

3.3.1 La course effrénée aux labels ou le retour de l'élitisme

Chaque réforme nouvelle n'a pas entrainé la suppression de la précédente. Ainsi, la situation qui prévaut aujourd'hui est une coexistence d'étiquettes, que ce soit au niveau universitaire, au niveau facultaire et départemental, au niveau des laboratoires de recherche ou encore au niveau des disciplines.

Cette situation n'est pas sans conséquence sur les stratégies mises en place par les universités. Sous pression et dans un contexte de massification, elles multiplient les stratégies de positionnement, de façon à se distinguer les unes des autres. Sans surprise, ces stratégies entrainent des crispations.

25. Mais également de la langue chinoise, d'où la multiplication des Instituts Confucius à travers le monde.

3.3.2 Vues d'étudiants

Je base ici mes propos sur un corpus d'entrevues réalisées avec des étudiants de Canton (Université Normale de Chine du Sud) et de Pékin (Institut des Langues Numéro 2) et portant sur leur dernière année du secondaire. Il s'agit de l'année où ils doivent passer l'examen national d'entrée à l'université, le gaokao. J'ai voulu connaître leur état d'esprit l'année où ils doivent passer ce qui est souvent présenté en Chine comme l'examen d'une vie, cerner leurs priorités cette année-là, la manière dont ils se sont organisés, leurs espoirs...

Ce qui ressort très nettement de ces entrevues est que cette dernière année du secondaire est une année de dur labeur où l'objectif est simple et unique : obtenir la meilleure note possible pour entrer dans la meilleure université possible. C'est une année de travail intense et de bachotage (« *beaucoup d'exercices* », « *on travaille du matin au soir* »), tournée uniquement vers l'examen national d'entrée à l'université. Il est intéressant de noter qu'aucun étudiant ne mentionne le risque de ne pas pouvoir intégrer une université.

La situation a beaucoup changé depuis la massification de l'enseignement supérieur et les enjeux et les stratégies des étudiants ne sont plus les mêmes, ce qui se retrouve dans le récit de cette enseignante universitaire qui, au cours d'une entrevue, a fait la comparaison entre la période où elle avait, elle-même, passé le gaokao (fin des années 1980) et celle où son fils l'a passé (fin des années 2000). Au vu de ses résultats scolaires qui étaient bons, l'enjeu pour elle était essentiellement de réussir les épreuves du pré-gaokao afin d'avoir le droit de se présenter au gaokao, pour avoir une chance d'intégrer une université. Signe d'une période très élitiste, avant la massification, le défi était donc pour elle d'abord et avant tout de pouvoir intégrer une université [26]. Presque trois décennies plus tard, son fils se retrouve dans la même situation mais la stratégie familiale n'est plus la même. Le contexte a beaucoup changé et le pré-gaokao n'existe plus. Lui aussi a de bons résultats scolaires mais l'enjeu n'est pas, cette fois-ci, d'être accepté à l'université (aucun doute pour ceci) mais d'intégrer la meilleure possible. Entrer à l'université est, entre temps, devenu assez commun, particulièrement pour les classes moyennes.

Une étudiante précise ainsi : « [en intégrant une bonne université], *on peut* [obtenir] *un bon diplôme, et grâce à ce diplôme, on pourrait* [trouver] *un bon travail, c'est-à-dire, on* [peut] *gagner beaucoup d'argent, et pour les parents chinois, ils pensent que ça signifie réussir sa vie* ». Une autre ajoute : « *Une meilleure université, pour les Chinois, ça veut dire : on a un bon diplôme et on gagne beaucoup d'argent, à l'avenir.* »

Ainsi l'entrée dans une bonne université est la garantie non seulement d'un emploi, mais aussi d'un bon emploi et d'un bon salaire. Car cette course à la meilleure université est aussi, selon les étudiants, le fait des entreprises : « *Certaines entreprises vont dire : je veux les étudiants qui viennent d'une université 211.* » « *Les entreprises*

26. On retrouve ce côté exceptionnel que représente l'entrée à l'université dans le roman de la romancière chinoise Wei Wei, **Une fille Zhuang** (Editions de l'Aube, 2006).

regardent aussi [les compétences, les notes...] *mais certaines acceptent seulement les étudiants qui viennent d'une* [université] *211.* »

Cette pression qui pèse sur les épaules des élèves au secondaire se retrouve aussi dans les témoignages d'étudiants recueillis à l'Université Xiamen par Ruth Hayhoe et Qiang Zha : *"The biggest problem in terms of higher education entry, they felt, was China's huge population and the fact that competition is extremely intense, given the numbers. With the dramatic expansion of recent years, it has become a common expectation of many young people that they will be able to attend university, but the issue of getting into a famous university puts great pressure on secondary school students*[27]"

3.3.3 Une bonne université

Quand on demande aux étudiants ce qu'est, selon eux, une bonne université, ce qui ressort, c'est avant tout que ceux qui y étudient sont perçus comme excellents : « *Le plus important, c'est l'environnement pour les étudiants parce que ce sont des étudiants qui sont meilleurs que les autres* », « *avec un niveau d'éducation plus haut.* » La question des moyens est également évoquée : « *Le gouvernement va faire très attention à* [une bonne] (...) *université.* »

Quand il leur est demandé s'il y a une communauté de points de vue avec leurs parents sur ces questions de « bonne » université, ils répondent tous en chœur par l'affirmative. Et finalement, une étudiante de conclure : « *Pour les Chinois, le plus important, c'est l'université* » [et non la spécialité].

L'orientation se limite donc principalement à cette question de la « bonne » université. Il faut bien insister sur ce point : pour un élève chinois, l'objectif n'est pas de faire du droit, de s'inscrire en économie ou en français. Préparer son orientation future, c'est tout faire pour intégrer la meilleure université possible, de la région ou du pays Ainsi, imaginer qu'un élève chinois, en dernière année du secondaire, intéressé, par exemple, par l'économie ou le droit, se mettrait (à l'instar d'un lycéen français par exemple) à comparer les différents programmes offerts dans les universités du pays avant d'émettre un vœu, relève de la fiction.

3.3.4 Trop de monde

A la question de savoir s'il faudrait remettre en question ce mode de sélection, il apparaît que l'idée de l'inégalité entre universités est profondément ancrée dans les mentalités en Chine, avec en arrière-plan, l'argument que le trop grand nombre d'étudiants, d'établissements, rend impossible une égalité de niveau. La sélection, personne ne la souhaite, mais elle est inévitable. C'est en quelque sorte la réponse obtenue quand j'évoque ces questions avec des collègues et des étudiants chinois. « *Il n'y a pas le choix* », « *on ne peut pas faire autrement car il y a trop de monde, trop de compétition* » sont les arguments constamment avancés.

27. Xiamen University, Students verbatim (Hayhoe, 2011 : 185).

3.3.5 Stratégies familiales

Les étudiants le disent sans détours : le gaokao est une affaire familiale [28]. La pression de la famille est intense et cela s'est apparemment accentué depuis la mise en place de la politique de l'enfant unique. Le gaokao est perçu comme l'examen d'une vie. Il y a d'ailleurs de nombreuses images pour le décrire, comme celle-ci : *imaginez par exemple des milliers de soldats et des milliers de chevaux qui essaient de franchir le même petit pont de bois.*

Même si le petit pont s'est élargi ces dernières années du fait de la massification de l'enseignement supérieur, la lutte est bien réelle dans la mesure où tout le monde veut passer au même endroit. En conséquence, les étudiants, et leur famille, très présente au moment de l'orientation, mettent en place des stratégies pour intégrer la meilleure université possible.

Au niveau national, il y a ce que les Chinois appellent les « migrations du gaokao », consistant à déménager dans des provinces où les épreuves ont la réputation d'être plus faciles ou dans les villes où les universités prestigieuses recrutent plus de monde (à Pékin ou à Shanghai) ou avec un niveau moins élevé (dans des provinces plus reculées comme celle du Hainan).

La majorité des familles n'ont tout de même pas recours à de tels extrêmes. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas de stratégies. Une fois le résultat obtenu, il va falloir gérer au mieux ce « capital-points ».

Il faut remarquer que le choix de la spécialité apparaît tardivement : dans les deux semaines qui suivent l'obtention de la note. On n'en parle assez peu avant, car cela va s'intégrer dans la stratégie du choix de l'université. Pour mieux comprendre les stratégies à l'œuvre, j'ai choisi de présenter, parmi les itinéraires que j'ai été amené à connaître, quatre exemples intéressants.

Exemple 1

Le fils de l'enseignante évoquée plus haut fils a obtenu 636 au gaokao, ce qui est un résultat très élevé. Il était tenté par « l'examen 5% » [29] mais finalement le lycée l'a dissuadé de le passer. S'il avait demandé à intégrer l'Université Fudan ou l'Université de Pékin, il prenait le risque, en cas d'échec, de se voir retirer 30 points à son score total, la province du Guangdong voulant éviter une fuite de ses meilleurs étudiants. Il n'a donc pas pris de risque. Il a demandé et intégré l'Université Sun-Yat sen (Canton).

Exemple 2

Une étudiante a obtenu en 2008 un excellent score, proche de 650. Elle a demandé à intégrer l'Université de Pékin. Elle était 6 points en dessous du score nécessaire l'année précédente pour intégrer cette université. Elle n'a finalement pas été retenue et s'est vue pénalisée et proposée une place à l'Université Jinan de Canton. Sa famille a finalement décidé de l'envoyer poursuivre ses études aux Etats-Unis.

28. Un peu à l'instar du mariage.

29. Les meilleures universités recrutent des étudiants dans un examen spécial, très sélectif, passé avant le gaokao. En général, les lycées n'aiment pas que leurs élèves le présentent car ceux-ci doivent travailler en plus du gaokao, ce qui fait baisser le taux général de réussite de l'établissement.

Exemples 3 et 4

Une étudiante de 4e année de l'Université Normale de Chine du Sud a obtenu 583 en 2008. Ce bon score lui a permis d'intégrer une université de première catégorie (minimum cette année-là : 570) mais pas les meilleures (donc ni l'Université Sun-Yat sen, ni l'Université des Etudes étrangères du Guangdong). Elle n'a pas pris de risque et demandé et obtenu l'Université Normale de Chine du Sud.

Un autre étudiant, issu du même lycée, a intégré la prestigieuse Université Sun-Yat sen avec un score inférieur (570). Il eu de la chance mais il a surtout été « culoté » : il a demandé une spécialité peu cotée dans cette université (le management touristique). Sa stratégie était risquée mais il a été retenu.

Ces quatre études de cas soulignent non seulement l'existence de véritables stratégies mais aussi la variété de celles-ci. Car il faut non seulement avoir le meilleur score possible mais aussi avoir une bonne stratégie, et parier sur l'université et sur la spécialité. Ce sont des stratégies où se mêlent prise de risque et adaptation à un contexte changeant (et où les règles changent).

Cela témoigne aussi du fait qu'une partie de la société chinoise est mondialisée et qu'une poursuite d'études à l'étranger fait partie des options possibles.

Enfin, on peut constater que les familles ne sont pas les seules à mettre en œuvre des stratégies : les provinces également, en lutte les unes contre les autres, pour capter / garder les meilleurs étudiants comme on peut le voir avec la province du Guangdong qui met en place une stratégie qui n'est pas sans rappeler ce qui s'est vu ailleurs, sur d'autres continents, pour limiter la fuite des cerveaux.

Mon interprétation

Le système universitaire chinois était très élitiste. Avec la massification mise en place dans les années 1990, il est, en théorie, devenu plus accessible. Est-il devenu pour autant plus démocratique ? Rien n'est moins sûr. En effet, en y regardant de plus près, on constate que la massification de l'enseignement supérieur a surtout été le fait des universités de deuxième catégorie ou des universités provinciales. Les universités prestigieuses sont restées à l'écart de ce mouvement. Celles-ci ont effectivement délibérément refusé d'augmenter le nombre de leurs étudiants de manière significative. Lorsque leurs effectifs ont quand même augmenté, cela a été pour l'essentiel dû à une fusion, comme c'est le cas pour l'Université de Pékin (Hayhoe et Zha, 2011 : 101). Ainsi, la participation des universités d'élite à la massification de l'enseignement supérieur chinois a été très limitée comme le montre la caricature ci-dessous (sur le bureau est inscrit : « universités de première classe »).

Le petit pont de bois pour l'accès à ces universités ne s'est pas élargi car le nombre de places dans ces universités n'a pas augmenté de manière significative. En revanche, le nombre de candidats, lui, a explosé. Massification ne rime donc pas nécessairement avec démocratisation. Certes, la Chine a aujourd'hui le plus grand système universitaire du monde. Mais ce système n'est pas pour autant devenu moins élitiste ni moins hiérarchisé.



Figure 3.1

Dans une société en pleine transformation, où une hiérarchie sociale nouvelle est en train de s'instaurer depuis une vingtaine d'années, il ne serait pas sans intérêt d'étudier plus en avant les stratégies individuelles à l'œuvre pour se jouer de ces nouveaux éléments de contexte. Une chose est sûre, cette situation a créé des tensions très fortes autour du gaokao.

Enfin, il serait intéressant de voir ce qu'il en est pour les enseignants. J'ai, au cours de mes sept années de présence en Chine, discuté avec de nombreux collègues, enseignants dans différents types d'universités, dans différentes villes de Chine. De ces échanges, souvent informels, ressort l'envers du décor des réformes : nombreux sont ceux qui critiquent cette course à l'étiquette et au prestige, qui, aux dires de beaucoup, semble s'être intensifiée depuis le milieu des années 2000. Dans la plupart des cas, ce qui est critiqué n'est pas la sélectivité croissante elle-même, mais le mode de sélection. Effectivement, pour les enseignants, un critère de plus en plus déterminant est le fait d'avoir fait l'ensemble de ses études dans une université du programme 211, voire parfois du programme 985. Les candidats qui ne sont pas dans cette situation peuvent ne pas être considérés : ainsi, un candidat s'est vu refusé un poste en tant qu'enseignant dans une très prestigieuse université du sud de la Chine parce qu'il était titulaire d'un diplôme de 1er cycle d'une université secondaire. Son doctorat, pourtant obtenu dans une « université 985 », n'était donc pas suffisant. Si ces anecdotes sont difficilement vérifiables, le fait qu'elles soient racontées et répétées en boucle semble bien indiquer un sentiment général de crispation, particulièrement pour de nombreux enseignants universitaires chinois qui n'étaient titulaires que d'un diplôme 2e cycle et qui ont fait l'effort d'un investissement dans un doctorat, nouveau sésame présenté comme indispensable, et qui voient les portes les plus prestigieuses se fermer devant eux.

3.3.6 Entre le marteau et l'enclume : des universités sous la pression des acteurs sociaux. L'exemple des provinces

Si les universités chinoises sont devenues plus autonomes, après une décennie de profondes réformes, elles doivent répondre aux pressions sociales croissantes, d'origines diverses. Le poids des différents acteurs sociaux (collectivités territoriales, familles, entreprises) se fait plus pressant. Nous allons nous attacher à l'exemple des collectivités territoriales.

3.3.6.1 Des partenaires encombrants

Par collectivités territoriales, il faut entendre provinces, municipalités autonomes [30], et à l'échelon inférieur, districts.

La politique de décentralisation a donné plus d'autonomie aux universités mais aussi aux provinces et municipalités autonomes. Quand on connaît tout le poids de ces dernières, on peut affirmer que cette décentralisation n'a donc pas été sans conséquences. Un élément de contexte est effectivement à rappeler ici : la puissance de certaines provinces et municipalités autonomes chinoises. Outre la superficie et le poids démographique qui peuvent être impressionnants [31], c'est surtout le poids économique de certaines qu'il faut avoir à l'esprit.

La politique de décentralisation avait pour objectif de permettre aux provinces et municipalités autonomes de mieux ajuster l'offre de formation universitaire à leurs besoins. D'où le droit qui leur a été concédé d'autoriser l'ouverture de nouvelles spécialités dans les universités et celui (en 2000) d'autoriser l'ouverture d'instituts professionnels. Ce transfert de compétences a aussi été un transfert de prise en charge, les provinces étant invitées à investir dans les universités présentes sur leur territoire. Ce qu'elles ont fait, à la hauteur de leurs moyens, et non sans contrepartie : elles ont ainsi commencé à mettre en place leur propre politique.

La province du Guangdong, la plus riche de Chine, a, par exemple, investi énormément d'argent pour moderniser les locaux de la prestigieuse Université des Etudes étrangères du Guangdong. Cette rentrée d'argent a été très bien accueillie par une université qui avait considérablement souffert d'un sous-investissement chronique de l'Etat et dont beaucoup de bâtiments commençaient à être dans un piteux état. En contrepartie, l'université a été obligée non seulement de recruter beaucoup plus d'étudiants qu'elle ne le souhaitait mais également de recruter prioritairement des étudiants originaires de la province [32].

Certaines collectivités sont allées beaucoup plus loin. Un exemple intéressant est ainsi celui de la municipalité autonome de Shanghai qui a véritablement mené une course au prestige. Elle a, par exemple, conditionné son soutien financier à l'Université Normale de la Chine de l'Est à son entrée dans le programme 985 (Hayhoe et Zha, 2011 : 203). Elle a aussi voulu répondre à son propre agenda (améliorer la formation professionnelle de ses enseignants) en poussant cette même université à fusionner avec

30. Les municipalités autonomes sont au nombre de quatre : Pékin, Shanghai, Chongqing et Tianjin.

31. Quelques exemples : la province du Sichuan a la taille de la France ; la province du Guangdong est beaucoup plus peuplée (110 millions d'habitants) que l'Allemagne.

32. Entrevue avec deux directrices de département.

quatre instituts professionnels locaux. Très critiquée au sein de l'Université Normale de la Chine de l'Est (baisse du niveau académique), cette fusion a permis d'acquérir plus de terrains et d'obtenir davantage de soutien financier (Hayhoe et Zha, 2011 : 203). La municipalité autonome de Shanghai avait aussi mis tout son poids dans la balance, cette fois-ci en vain, pour faire fusionner l'Université Fudan et l'Université des Études Internationales de Shanghai. On peut se demander s'il ne faut pas y voir la volonté chez cette collectivité d'avoir la première *université de classe mondiale* en Chine (avant Pékin !).

L'Université Normale de Chine du Sud avait en 2010 le projet d'ouvrir un collège international sur son campus situé à Foshan, et de le faire en association avec une université occidentale. La province du Guangdong a donné son accord pour soutenir ce projet mais en annonçant que le montant de son aide financière serait proportionnel au prestige de l'université partenaire.

Parties prenantes encombrantes, qui n'hésitent pas, à coup de millions, à imposer leur vision, les provinces et municipalités autonomes ont incontestablement joué et continuent de jouer un rôle majeur dans la restructuration de l'enseignement supérieur. Or cette vision est souvent quantitative (plus grand, plus fort). Elles ont entamé une course effrénée au gigantisme [33] et à la réputation, qui touche tous les domaines et ne se limite pas seulement l'enseignement supérieur. Le rôle des Bureaux d'éducation des provinces (et municipalités autonomes) n'est d'ailleurs pas sans ambigüité. Si leurs missions ont été renforcées, puisqu'ils doivent relayer les directives nationales et assurer le contrôle de leur application, ils assurent aussi le pilotage de la politique de la province.

L'effet pervers de la décentralisation a donc été et est une compétition exacerbée entre provinces et une course aux résultats, conséquence d'une économie planifiée où il faut produire des chiffres qui montrent que les objectifs ont été atteints, voire dépassés.

3.3.6.2 Une disparité de moyens

Un autre aspect à signaler est la forte disparité de moyens, selon les programmes et selon les provinces (et municipalités autonomes). Cette disparité des fonds alloués en fonction des programmes est illustrée par le tableau ci-dessous qui concerne trois universités de Shanghai :

On comprend aisément que l'Université Normale de la Chine de l'Est fit tout son possible pour être incluse dans le programme 985. Elle fut la dernière et 39^{e} université à y être acceptée, en 2006 (Hayhoe et al, 2011 : 202).

Dans le programme 985, les universités du premier groupe (Université de Pékin et Université Tsinghua) ont été les seules à bénéficier d'un financement massif du gouvernement central. Toutes les autres ont reçu une partie, seulement, du financement lié au programme du gouvernement central, le reste étant complété par d'autres sources, dont les provinces, ce qui a entrainé d'énormes disparités (Hayhoe et al, 2011 : 330).

33. Le dernier exemple en date est la construction récente d'un immense campus par l'Université du Yunnan, à l'extérieur de la ville de Kunming, très « tape à l'œil ».

Tableau 3.1 – (Source : Hayhoe et al, 2011 : 202)

Nom de l'université	**Fonds reçus au titre des programmes 211 et 985**
Université Fudan	500 millions RMB (211 et 985)
Université Jiaotong	500 millions RMB (211 et 985)
Université Normale de la Chine de l'Est	80 millions RMB (211)

3.3.6.3 Conclusion – Le concept d'université de classe mondiale en Chine, 15 ans après. . .

La Chine a-t-elle atteint l'objectif fixé par le président JIANG Zemin ? 15 ans plus tard, est-elle parvenue à se doter d'une ou plusieurs *université(s) de classe mondiale* ? Les nombreuses déclarations de responsables universitaires chinois, en particulier les présidents ou anciens présidents des universités concernées (Ngok et Guo, 2008 : 554), laissent assez peu de doutes sur le fait qu'il faudra encore patienter [34]. De fait, les universités chinoises n'ont pas progressé de manière significative dans les classements internationaux, y compris dans celui de Shanghai.

Ceci étant dit, le véritable enjeu n'est pas uniquement de savoir si la Chine a ou aura bientôt une *université de classe mondiale*. Il est tout aussi intéressant de voir ce que ce concept nous dit de la Chine et quels sont les enjeux de sa mise en avant, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays.

3.4 Les enjeux extérieurs

La Chine joue un rôle de plus en plus important sur la scène mondiale universitaire. Les étudiants chinois sont de plus en plus nombreux à suivre des cursus d'études, à tous les niveaux, dans des universités aux quatre coins du monde, mais tout particulièrement en Europe, en Amérique du Nord et en Australie. Ils sont devenus la première nationalité d'étudiants étrangers dans de nombreux pays [35]. Ils sont très souvent en autofinancement et, faut-il l'avouer, ils renflouent parfois les caisses des programmes de certaines universités. Il faut ajouter qu'ils ne sont pas les seuls acteurs chinois à être de plus en plus présents sur la scène mondiale. Les universités sont, elles aussi, de plus en plus présentes dans les coopérations universitaires internationales et, la très grande majorité des universités dans le monde, particulièrement en Occident, se vantent d'avoir un, si ce n'est plusieurs, accord(s) de coopération avec des partenaires chinois, voire un campus en Chine. L'université chinoise semble être devenue l'acteur incontournable des échanges universitaires de nos jours. Universités

34. Un indicateur qu'il n'est politiquement pas correct de répéter, mais qui pourrait en dire long sur cette question, est le nombre d'enfants de responsables universitaires chinois (présidents et secrétaires, vice-présidents et vice-secrétaires, doyens) envoyés en Occident pour y poursuivre leurs études. Il n'y a évidemment pas de chiffres officiels mais les cas sont très nombreux.

35. Deuxième nationalité d'étudiants étrangers en France, avec 10% du total en 2010-2011 (Rapport d'activité campus France 2011).

comme étudiants chinois sont donc de plus en plus présents dans une mondialisation universitaire elle-même en mouvement et en construction.

Si l'on considère le poids économique et démographique de la Chine, il peut être légitime de se demander si ces acteurs chinois ne vont pas de plus en plus peser dans les échanges universitaires. Par exemple, l'université chinoise va-t-elle devenir un acteur majeur au cours de ce siècle ? Par acteur majeur, il faut comprendre un acteur vers qui les regards se tournent et qui, d'une certaine manière, donne le la et impose de facto une (sa) vision.

Si l'on va plus loin, on peut même se demander si la Chine est en train de ou veut imposer un nouveau modèle. Sans écarter les fantasmes qui se cachent derrière ce type de questionnements, il est nécessaire de rappeler que le paysage universitaire chinois est loin d'être stabilisé et qu'il est encore en construction.

Mais la vision qu'ont la majorité des Chinois est importante, d'une part du fait de leur poids croissant, et d'autre part car ces acteurs s'impliquent avec leurs représentations du monde et leurs représentations de ce qu'est une université et un système universitaire : un système très hiérarchisé avec des joueurs très inégaux en qualité, en réputation et en dotations, l'aboutissement étant ce concept d'université de classe mondiale. Ainsi est-il légitime de se demander si ces acteurs n'exercent pas une pression au classement, à la hiérarchie (car l'étalon de base est, en Chine, le classement et le label attaché à chaque université), s'ils n'imposent pas, d'une certaine manière, une vision de ce qu'est une université et un système universitaire. Et cela peut avoir une influence sur les universités occidentales, et même sur les systèmes universitaires de certains pays.

3.5 Les enjeux en interne

3.5.1 L'avenir de ce concept

Quel avenir le concept d'université de classe mondiale a-t-il en Chine ? N'a-t-il pas déjà été enterré, dans la politique que je qualifierai « du mille-feuilles », assez caractéristique des réformes du gouvernement chinois : une nouvelle politique est mise en place sans que la précédente ne soit pour autant officiellement annulée ; on n'en parle simplement plus et on n'y accorde quasiment plus de moyens. Dans le *Plan pour l'éducation 2010-2020*, l'approche est plus modeste et plus pragmatique : s'il est encore fait mention d'*université de classe mondiale*, il est précisé que certaines universités seulement devraient atteindre ou essayer d'atteindre ce niveau ("Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development 2010-2020," 2010 : 19). Plus concrètement, sont préconisées de nouvelles formes de coopération, telle que l'ouverture de campus internationaux, cogérés par une université chinoise et une université étrangère prestigieuse ("Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development 2010-2020," 2010 : 46).

3.5.2 Un système à deux vitesses

Le concept d'université de classe mondiale a accentué la hiérarchisation du système universitaire chinois, avec une crispation sur l'accès à la « bonne » université. On voit la mise en place d'un système très fortement hiérarchisé : des universités d'excellence, tournées vers l'extérieur, capables de rivaliser avec les meilleures dans le monde (ou qui le prétendent), servant de modèles aux autres universités en Chine ; des universités provinciales répondant aux besoins locaux ; enfin des collèges et instituts universitaires formant des professionnels. Ce système à deux ou même plusieurs vitesses, avec d'un côté des universités prestigieuses et nationales, voire internationales, et de l'autre des universités locales pour « le peuple », laisse un goût amer. Surtout, il y a une focalisation sur un seul type de hiérarchisation. Au sein du plus grand système universitaire au monde, ne faudrait-il pas privilégier d'autres approches ? Par exemple, proposer une offre de formation universitaire plus diversifiée, avec une autre mode de recrutement. Mais cela reviendrait à toucher à un « monument national », le gaokao, « barrière contre la corruption » et symbole de l'ascension sociale pour certains, système inefficace et injuste pour d'autres. Et à poser la question de l'accès à l'enseignement supérieur, et donc celle de la sélection...

Références

CHEN, Z. L. (1999), *Fifty Years of Education in the People's Republic of China*, Jiaoyu yanjiu [Education Studies], 9, 3-15.

COVERDALE-JONES T., RASTALL P. R. (2009). *Internationalising the university, The Chinese context.* Basingstoke : Palgrave Macmillan.

FU R. (2005). « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine* (1), 27-39.

HAYHOE R. (1996). *China's universities, 1895-1995 : a century of cultural conflict.* New York : Garland Pub.

HAYHOE R., LI J. (2011). "Huazhong University of Science and Technology - A microcosm of New China's higher education". In : Hayhoe et al, *Portraits of 21st century Chinese universities : In the move to mass higher education* (pp. 307-343). Hong Kong : Comparative Education Research Centre Springer.

HAYHOE R., LI J. LIN J. ZHA Q. (2011). *Portraits of 21st century Chinese universities : In the move to mass higher education.* Hong Kong : Comparative Education Research Centre Springer.

HAYHOE R., ZHA Q. (2011). "East China Normal University - Education in the lead". In : Hayhoe et al, *Portraits of 21st century Chinese universities : In the move to mass higher education* (pp. 192-220). Hong kong : Comparative Education Research Centre Springer.

HAYHOE R., ZHA Q. (2011). "Peking University - Icon of cultural leadership". In : Hayhoe et al, *Portraits of 21st century Chinese universities : In the move to mass higher education* (pp. 95-130). Hong Kong : Comparative Education Research Centre Springer.

LI J., LING J. (2011). "Southwest University - An unusual merger and new challenges". In : Hayhoe et al, *Portraits of 21st century Chinese universities : In the move to mass higher education* (pp. 221-243). Hong Kong : Comparative Education Research Centre Springer.

NGOK K., GUO W. (2008). "The quest for World Class Universities in China : critical reflections". *Policy Futures in Education, 6*(5), 545-557.

Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development 2010-2020 (2010).

RAUHVARGERS A, *Les classements d'universités et leur impact*, EUA REPORT ON RANKINGS 2011

RUI Y. (2004). *"Internationalization, indigenization and educational research in China"*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Educational Research Conference, Melbourne.

ZHA Q., LI J. (2011). "The University of Science and Technology of China - Can the Caltech Model take root in Chinese soil ?". In : Hayhoe et al, *Portraits of 21st century Chinese universities : In the move to mass higher education.* (pp. 271-306). Hong Kong : Comparative Education Research Centre Springer.

ZHA Q. (2011). "Understanding China's move to mass higher education from a policy perspective." In : Hayhoe et al, *Portraits of 21st century Chinese universities : In the move to mass higher education* (pp. 20-57). Hong Kong : Comparative Education Research Centre Springer.

ZHANG G. (2008). « La démocratisation de l'enseignement supérieur en Chine ». *Synergies Chine* (3), 153-158.

Chapitre 4

L'internationalisation de l'enseignement supérieur universitaire français : Aperçu « webométrique »

Jean-Paul Laurens
Université de Montpellier 3, France

Lorsque le ministre français de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie signe la déclaration de la Sorbonne le 25 mai 1998, il engage les établissements d'enseignement supérieur du pays dans ce qu'il est convenu d'appeler le processus de Bologne. Depuis, l'européanisation et l'internationalisation des institutions universitaires se développent à grand train tant dans les discours que dans les faits. Sont présentés ici les résultats d'une analyse de contenu de la page d'accueil des sites Web des services des relations internationales des 81 universités françaises. La place prise par les nouvelles technologies de l'information et de la communication fait de ce matériel une fenêtre pertinente pour préciser de quoi cette ouverture à l'international est faite.

Internationalisation de l'enseignement supérieur français

Il existe dans la littérature francophone de nombreuses études pour rendre compte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur français. À commencer par celles de Christine Musselin qui recense, parmi les prescriptions légitimes et normatives de la bonne gouvernance, l'injonction de « *se placer dans une perspective mondiale* » [1] : « *Annoncer combien on accueille d'étudiants étrangers, combien de nos docteurs ont été recrutés hors de nos frontières, quelle proportion du corps enseignant n'est pas d'origine nationale, combien de professeurs ont publié dans une revue internationale ou ont été invités à des conférences à l'étranger est devenu un critère de qualité scientifique, et plus ces chiffres sont élevés, plus ils sont considérés comme positifs* » [2]. « *À l'heure de la banalisation d'Internet et de la société de la connaissance, la globalisation semble devenue l'horizon incontournable de l'enseignement supérieur. Qu'il s'agisse*

1. Musselin, 2008a, p. 20.
2. Musselin, 2008a, p. 21.

de restructurer les cursus via *le LMD, de créer des pôles régionaux d'enseignement supérieur ou de réorienter la gouvernance des universités vers plus d'autonomie, la plupart des réformes apparaissent guidées par le souci de répondre aux défis de l'internationalisation. Après « Erasmus », le « Processus de Bologne » ou le « classement de Shanghai » sont devenus des concepts familiers pour l'ensemble des acteurs universitaires* » résume Olivier Rey [3]. Ceci dit, il faut distinguer entre plusieurs formes d'internationalité [4].

Si l'université fait depuis toujours circuler par delà les frontières les maîtres et les étudiants, leur mobilité dépasse désormais l'échelle du continent : « *pour la première fois dans l'histoire, chaque université de recherche fait partie d'un unique réseau mondial, et les chefs de file internationaux dans le domaine sont dotés d'une visibilité et d'un pouvoir au niveau mondial sans pareil* » [5]. Les écrits montrent également qu'il ne faut pas réduire l'internationalisation de l'enseignement supérieur à une exigence fonctionnelle imposée par un échelon décisionnel supranational européen [6] ou mondial [7]. Elle est, comme l'indique Jean-Philippe Leresche, un processus politique complexe où agit une pluralité d'acteurs et cela à plusieurs niveaux : « *l'exemple de Bologne montre que les rapports de force et de pouvoirs se jouent non seulement entre les acteurs gouvernementaux et institutionnels mais aussi, à chaque niveau, avec des acteurs politiques, économiques et sociaux qui influencent ces processus avec des résultats différents selon les configurations nationales, institutionnelles et disciplinaires* » [8]. Les décideurs politiques nationaux utilisent le processus d'européanisation et de mondialisation de l'enseignement supérieur comme « *un puissant ensemble d'arguments exogènes à l'appui de la réforme endogène* » [9] c'est-à-dire instrumentalisent les recommandations supranationales à des fins toutes nationales [10] pendant que les acteurs locaux, *via* la problématique des « *territoires compétitifs* » [11] et des « *pôles de compétitivités* » [12], composent avec la dynamique engendrée par les universités de valeur internationale pour bâtir la stratégie de développement économique et social de leur ville. D'où le maintien de nombreuses singularités locales, académiques, régionales ou nationales par delà l'Espace européen d'enseignement supérieur qui ne réduit en aucune manière les marges de manœuvre dont jouissent les divers acteurs y compris universitaires. Aussi, par delà quelques conclusions en termes de convergence, d'homogénéisation, de normalisation voire d'« *hégémonie* » [13] du modèle anglo-saxon, on trouve dans la littérature francophone des analyses en termes de divergences et de différenciations comme en témoigne cette citation de Catherine Paradeise et Gaëlle Goastellec : « *Même orientées vers des finalités communes par des normes de plus en plus internationales, les organisations nationales demeurent fortement contraintes par leur histoire, leur culture et les configurations dans lesquelles elles s'inscrivent. La plasticité*

3. Rey, 2007, p. 1.
4. Laforest, 2012.
5. Marginson et van der Werde, 2007, p. 3 ; Goastellec et Paradeise, 2008.
6. Ravinet, 2009 ; Leresche, Laredo et Weber, 2009, p. 9.
7. Breton, 2011.
8. Leresche, 2010, p. 137.
9. Goastellec et Paradeise, 2008, p. 14.
10. Musselin, 2008b, p. 161.
11. Leresche, 2010, p. 130.
12. Leresche, 2010, p. 134.
13. Marginson, 2008.

d'instruments de réforme réinterprétés par les acteurs des systèmes universitaires au gré des intérêts et avec la force que leur a donné leur histoire, engendre une grande variété d'impacts de politiques pourtant similaires, alternativement remodelées, oubliées, réinventées, et rend hasardeuse toute thèse brutale de convergence. »[14]. Selon Michel Grossetti, Philippe Losego et Béatrice Milard, l'internationalisation de l'activité scientifique s'accompagne d'une « *déconcentration* »[15] des enjeux universitaires qui contrarie « *l'hégémonie des régions capitales ou des grands centres anciens* »[16].

En fait, l'ouverture à l'international de l'enseignement supérieur relève d'une pluralité de dynamiques stratégiques. Selon Gilles Breton, une première renvoie à l'engagement international pour « *le développement des capacités institutionnelles des universités des pays en voie de développement* »[17]. Aujourd'hui « *marginalisée* »[18] parce que «*seules les activités de recherche et d'enseignement font partie des critères de promotion des professeurs* »[19], cette logique dite de *coopération* profite surtout aux étudiants *via* « *la mise en place de programmes de stage internationaux dans les pays en voie de développement qui permettent aux étudiants de participer à des activités reconnues dans leur cursus, activités dont la pérennité est assurée par des partenariats avec des ONG ou encore par le biais d'initiatives étudiantes et institutionnelles* »[20]. Une seconde stratégie renvoie à « *l'internationalisation de la formation, des programmes et des cursus* »[21] *via* la mobilité des étudiants et la création de programmes d'échanges. Cette forme évolue : « *D'une mobilité centrée essentiellement sur les étudiants de premier cycle et avec un impact sur la qualité de la formation mais non sur le diplôme, on a vu se développer au cours des dernières années des programmes de mobilité pour les étudiants de 2e et 3e cycles avec impact sur le diplôme qui prennent la forme de diplômes conjoints ou doubles, de cotutelle de thèse de doctorat, etc.* »[22]. À la logique de *coopération* et d'*internationalisation* initiée par le processus de Bologne, il faut ajouter une logique de « *coopétition* »[23], contraction de coopération et de compétition, induite cette fois par l'agenda de Lisbonne. Ici, « *si les grands projets nationaux d'investissement en recherche et de création de pôles d'excellence (Initiative Excellence en Allemagne, les PRES en France, etc.) illustrent le volet compétition, la dynamique de collaboration joue et s'appuie sur le développement de réseaux ou de groupes de recherche internationaux* »[24] dans un contexte d'économie de la connaissance. Enfin, une quatrième stratégie renvoie à « *la commercialisation de l'enseignement supérieur* »[25]. L'institution universitaire vend des cours et des programmes de formation en ligne comme en « présentiel », ouvre des succursales et des campus à l'étranger, exporte son expertise et expérience. « *La compétition pour recruter le plus grand nombre et les meilleurs étudiants étrangers voit*

14. Paradeise et Goastellec, 2009, pp. 209-210.
15. Grossetti, Losego et Milard, 2009, p. 297.
16. Grossetti, Losego et Milard, 2009, p. 282.
17. Breton, 2011, p. 3.
18. Breton, 2011, p. 3.
19. Breton, 2011, p. 3.
20. Breton, 2011, p. 3.
21. Breton, 2011, p. 3.
22. Breton, 2011, p. 3.
23. Breton, 2011, p. 3.
24. Breton, 2011, p. 3.
25. Breton, 2011, p. 2.

les pays et les universités mettre en place des politiques d'attractivité et des stratégies de marketing qui mobilisent l'excellence, la sécurité et la qualité de vie sur le campus afin d'en faire des avantages comparatifs dans la perspective d'augmenter leurs parts de marchés. Ces dynamiques et ces stratégies de commercialisation poursuivent souvent un objectif d'augmentation des revenus. Face à la situation financière difficile des universités, certaines voient dans la stratégie de recrutement international et les revenus qu'elle génère un moyen de lutter contre leur sous-financement. » [26].

Les analyses de Stéphan Vincent-Lancrin confirment l'essor de cette dernière forme d'internationalité : « *Avec la transformation des systèmes au niveau national, qui va vers une plus grande autonomie des établissements d'enseignement supérieur, et vers une plus grande part de financement privé de l'éducation, la stratégie fondée sur la mobilisation de recettes deviendra peut-être le nouveau paradigme de l'enseignement supérieur transnational* » [27]. Il identifie quatre stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur proches de celles relevées par Gilles Breton. Une première dynamique traditionnelle, fondée sur la compréhension mutuelle, poursuit des objectifs géostratégiques (politiques, culturels, académiques) et d'aide au développement. Elle concerne une petite élite d'étudiants censés retourner rapidement dans leur pays d'origine. « *Le programme Socrates-Erasmus a* (...) *été lancé par l'Union européenne selon cette logique : les échanges d'étudiants et d'enseignants, la constitution de réseaux de départements et d'établissements universitaires dans toute l'Europe et l'élaboration commune de programmes d'études avaient pour objectif de créer un sentiment de "citoyenneté européenne" chez les jeunes Européens, grâce à une meilleure compréhension mutuelle* via *la connaissance de plusieurs langues européennes* » [28]. Les trois autres dynamiques obéissent à des considérations liées au développement de l'économie de la connaissance. L'une d'elles repose sur la migration de personnels qualifiés. Elle cherche à attirer des étudiants et des universitaires talentueux susceptibles de mettre leur savoir au service de l'économie du pays d'accueil. Dans cette perspective, il faut rendre les universités attractives et assurer leur promotion, harmoniser les cursus et développer les cours en anglais, faciliter et subventionner les séjours des candidats. « *Commencé en 1998, le processus de Bologne marque un infléchissement de la politique d'internationalisation adoptée au niveau européen et réinscrit notamment le programme Socrates-Erasmus de l'Union européenne vers cette seconde stratégie : la mobilité des étudiants et des universitaires participe aujourd'hui à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche visant à augmenter l'attractivité (hors d'Europe, et en particulier en Asie) de l'enseignement supérieur européen et à transformer l'économie des pays européens en économie des connaissances* » [29] où « *la compétition entre nations européennes est tout aussi vive que la coopération* » [30]. La troisième dynamique, basée sur la mobilisation de recettes, vise des objectifs commerciaux *via* la création de structures éducatives à but lucratif, comme c'est particulièrement le cas en Australie. En facturant aux étudiants internationaux des services d'enseignement supérieur à leur coût réel, cette

26. Breton, 2011, p. 2.
27. Vincent-Lancrin, 2008, p. 86.
28. Vincent-Lancrin, 2008, p. 78.
29. Vincent-Lancrin, 2008, p. 80.
30. Vincent-Lancrin, 2008, p. 80.

logique apporte un revenu supplémentaire aux établissements et réduit d'autant leurs besoins de financements publics. Stéphan Vincent-Lancrin prévoit « *que les pays anglophones, portés par la force de leur langue, soient les principaux bénéficiaires de cette stratégie, et que la plupart des autres pays industrialisés continuent de privilégier les stratégies fondées sur les migrations de personnels qualifiés ou sur la compréhension mutuelle* » [31]. Enfin la dernière dynamique, fondée sur le renforcement des capacités, consiste à encourager les importations d'enseignement supérieur. Elle concerne principalement les pays émergents d'Asie qui ne possèdent pas les capacités nationales pour satisfaire la demande intérieure d'enseignement supérieur. Tournée vers l'importation de services d'éducation compatibles avec les logiques de développement académique et économique du pays, elle repose sur le jumelage, le partenariat et le transfert de connaissances. Elle attire l'installation d'établissements éducatifs étrangers à but lucratif et n'est pas sans alimenter une certaine fuite des cerveaux dans les pays exportateurs.

La mobilité étudiante sortante et entrante en France

On le voit, les formes prises par l'ouverture à l'international débordent la seule mobilité étudiante [32]. Pourtant celle-ci s'impose, dans la littérature et les pratiques, comme la modalité la plus visible de l'internationalité de l'enseignement supérieur [33]. La gestion des échanges estudiantins constitue, avec l'accueil des étudiants étrangers en programme, le poste de travail le plus important des services des relations internationales des universités, loin devant le suivi de la mobilité des enseignants-chercheurs, la recherche de nouveaux partenariats, la gestion financière, l'enseignement du français, le montage de formations délocalisées ou le repérage des appels d'offres [34].

La France compte 3 % de ses étudiants à l'étranger [35]. Avec 75 000 étudiants à l'international (dont un tiers dans un programme Erasmus) [36], elle se place parmi les pays à fort taux de mobilité sortante [37], derrière certains pays d'Asie du Sud-Est, mais devant les pays anglo-saxons. « *16 % des étudiants de nationalité française déclarent avoir effectué au moins un séjour à l'étranger en relation avec leurs études depuis leur première inscription dans l'enseignement supérieur* » [38]dont un tiers dans un programme international d'échange. Les destinations privilégiées par les étudiants français sont le Royaume-Uni, l'Allemagne, les USA, l'Espagne, la Belgique, la Suisse, le Canada, l'Italie, puis, dans une moindre mesure, la Suède, l'Irlande, l'Australie, la Finlande, le Danemark, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal et le Japon [39]. Les pays anglophones, l'Europe et la Francophonie dominent ce classement. Au regard des formes de mobilités estudiantines identifiées par Ulrich Teichler [40], le flux sortant comprend d'abord de nombreux jeunes français se rendant dans un pays étranger de niveaux

31. Vincent-Lancrin, 2008, p. 86.
32. Gioan, 2007.
33. Bulher, 2004 ; Vincent-Lancrin, 2008.
34. Stanek, 2006, p. 2.
35. Pisarz et Cazin, 2008, p. 3.
36. Volz, 2011, p. 2.
37. Endrizzi, 2010, p. 6.
38. Prieur, 2010, p. 36
39. Volz, 2011, pp. 11-12 ; Liogier, 2010, p. 4 ; Prieur, 2010, p. 13.
40. Teichler, 2011.

économique et académique équivalents pour y acquérir un diplôme qualifiant. Ce peut être, par exemple, pour terminer un cursus sélectif par un Ph. D. à Harvard ou bien pour intégrer une formation professionnelle supérieure en Belgique en raison de la sélectivité de la formation nationale équivalente. Il comporte ensuite un grand nombre d'étudiants engagés dans une mobilité semestrielle ou annuelle *via* des programmes tel Erasmus. Ce dernier, initié en 1987, a deux effets. D'une part, celui d'hypertrophier la mobilité intra-européenne : 84 % des étudiants européens inscrits à l'étranger étudient désormais dans un autre pays européen quand 30 % d'étudiants asiatiques et 39 % seulement de leurs homologues nord-américains restent sur leur continent [41]. D'autre part, celui d'inscrire durablement l'Europe dans le champ des échanges mondiaux. Si, durant la première décennie du XXI^{e} siècle, le poids des étudiants d'origine européenne en Europe passe de 3 à 3,3 %, celui des étudiants extérieurs à l'Europe passe de 2,4 à 3,7 % [42].

Pour ce qui est de la mobilité entrante, la France est le deuxième pays d'accueil des étudiants Erasmus [43] et « *l'une des premières destinations de la mobilité étudiante internationale* » [44]. Elle suit dans le classement les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie [45], trois nations anglo-saxonnes dont on connaît la position dominante. Comme l'Allemagne, la France se distingue par un relatif équilibre des flux entrants et sortants [46]. Son attrait réside pour partie sur le coût raisonnable [47] des frais de scolarité dans les établissements publics d'enseignement supérieur [48]. Elle accueille près de 285 000 étudiants internationaux dont les trois-quarts dans les universités [49]. Sur la dernière décennie, la part des étudiants étrangers (dont un sur deux est une fille [50]) passe de 7 à 12 % [51] du total des étudiants inscrits en France. Pour comparaison, elle est de 3,5 % aux États-Unis et 24 % en Australie ou en Nouvelle-Zélande [52]. Le fait est que ces étudiants internationaux contribuent à l'évolution des effectifs estudiantins : ils expliquent « *près de la moitié de la croissance totale des effectifs de l'enseignement supérieur* » [53]. Plus nombreux aux niveaux Master et Doctorat qu'au niveau Licence [54], ils contribuent « *à la production scientifique (et de scientifiques) du pays* » [55]. Les étudiants étrangers « *sont le plus souvent issus de la sphère traditionnelle d'influence de la France* » [56] : le Maghreb et l'Afrique noire. Le continent africain fournit 44 % du flux entrant [57].Viennent ensuite l'Asie et le Proche-Orient

41. Vincent-Lancrin, 2008, p. 72.
42. Teichler, 2011, p. 3.
43. Volz, 2011, p. 2.
44. Campus France, 2012, p. 1.
45. Volz, 2011, p. 2 et p. 19 ; Endrizzi, 2010, p. 6 ; Vincent-Lancrin, 2008, p. 69.
46. Vincent-Lancrin, 2008, pp. 72-73.
47. Endrizzi, 2010, p. 8.
48. Brouillet et Butinier, 2010, p. 2.
49. Campus France, 2012, p. 1 ; Prieur, 2011, p. 38.
50. Brouillet et Lutinier, 2010, p. 4.
51. Volz, 2011, p. 2 ; Brouillet et Lutinier, 2010, p. 1.
52. Liogier, 2011, p. 2.
53. Prieur, 2011, p. 38.
54. Vincent-Lancrin, 2008, pp. 74-75 ; Volz, 2011, p. 25.
55. Vincent-Lancrin, 2008, p.75.
56. Volz, 2011, p. 24.
57. Prieur, 2010, p. 32.

et enfin l'Allemagne et l'Italie [58]. Tandis que le nombre *d'étudiants originaires de l'Afrique subsaharienne évolue peu et que celui du Maghreb baisse (...), le nombre des Asiatiques est, quant à lui, en nette augmentation* » [59]. Cela dit, la France accueille toujours près du tiers des étudiants africains en mobilité *« ce qui fait de la France, et de loin, la première destination de ces étudiants* » [60] et « *le premier pays d'accueil des étudiants marocains qui constituent la population étudiante étrangère la plus importante en France* » [61]. L'essor de la Chine fait qu'elle figure désormais au second rang entre le Maroc et l'Algérie [62]. La France est « *le troisième pays d'accueil* » [63] des étudiants des États-Unis.

Enfin, comme il y a une géographie mondiale de la mobilité estudiantine, il existe une géographie nationale de celle-ci (*cf.* annexe 1). Les trois académies parisiennes concentrent le quart des étudiants français, mais le tiers des étrangers [64]. Si la part des étudiants internationaux représente près de 20 % des effectifs dans la capitale, c'est également le fait de certaines académies limitrophes telles que Strasbourg, Nice ou Montpellier. Mais c'est aussi le cas de celle de Clermont-Ferrand, pourtant située au centre de la France : elle accueille, en proportion, davantage d'étudiants en mobilité que certaines académies frontalières comme Bordeaux, Grenoble ou Lille. De même, certaines universités se distinguent par une surreprésentation d'étudiants internationaux. C'est le fait de campus parisiens ou frontaliers comme Perpignan mais aussi, de manière plus surprenante, le cas du campus du Mans. La nationalité des étudiants reçus caractérise certains sites universitaires : les Américains sont surreprésentés à Paris et à Montpellier, les Vietnamiens à Toulouse, les Chinois à Lille et de façon plus logique, les Italiens à Lyon et les Allemands à Strasbourg [65].

L'internationalité des établissements universitaires français

Le constat de ces singularités ou inégalités infranationales nous conduit à considérer, par delà les dynamiques internationales et nationales, les logiques propres aux établissements universitaires dont Georges Felouzis fait le niveau d'analyse adéquat pour l'étude de l'enseignement supérieur contemporain : « *l'émergence de véritables établissements au sein de l'université, à la fois autonomes et conscients d'eux-mêmes, subsume la question universitaire et les évolutions de l'enseignement supérieur.* » [66]. En effet, l'enseignement supérieur français ne forme pas un tout institutionnel homogène. Parce qu'il est d'abord historiquement construit sur une distinction conséquente entre les universités et les grandes écoles. Et, comme le précisent Magali Ballatore et Thierry Blöss, pour ce qui est du flux sortant, « *40 % des étudiants mobiles proviennent donc des Grandes écoles et autres écoles d'ingénieurs, lesquelles ne totalisent qu'environ 5 % des effectifs de l'enseignement supérieur français.* » [67]. Parce qu'il existe ensuite

58. Volz, 2011, p. 24.
59. Volz, 2011, p. 24.
60. Volz, 2011, p. 13.
61. Volz, 2011, p. 14.
62. Liogier, 2011, p. 3.
63. Volz, 2011, p. 16.
64. Brouillet et Lutinier, 2010, p. 1.
65. Campus France, 2012, p. 2.
66. Felouzis, 2003, p. 211.
67. Ballatore et Blöss, 2008, p. 66.

et surtout, au sein même du secteur universitaire qui nous intéresse ici, des différences notables entre les établissements selon qu'ils sont pluridisciplinaires ou spécialisés, parisiens ou provinciaux, petits ou grands, anciens ou récents, réputés ou non, référencés au classement de Shanghai ou pas, reconnus pour la qualité de leur recherche ou bien de leur enseignement. Autant d'éléments susceptibles de structurer l'espace national des établissements universitaires au regard de leur investissement à l'international. Mais est-ce bien le cas au regard des marges de manœuvres dont disposent les acteurs universitaires et, au premier chef, les équipes présidentielles ? C'est ce que nous nous proposons d'examiner plus en détail en utilisant le matériel empirique fourni par les sites Web de la totalité des universités françaises.

Deux raisons nous poussent à procéder selon cette approche, malgré le fait que l'affichage sur le Web ne soit pas le décalque des pratiques institutionnelles. La première est qu'il existe un précédent : une étude réalisée par Pham Quoc Loc [68] sur 40 sites Web d'universités publiques et privées au Vietnam sur lesquels ces dernières expriment leurs priorités à l'international. Une sur quatre dit vouloir améliorer par ce biais la qualité de l'enseignement, une sur sept accroître les compétences de l'établissement, percevoir des financements internationaux, améliorer la réputation ou encore l'équipement du campus. Une sur dix dit vouloir, par leur activité à l'international, développer la mobilité académique, la mobilité estudiantine, les échanges culturels, générer des échanges scientifiques et améliorer la qualité de la recherche. Enfin, quelques-unes mettent l'accent sur l'aide humanitaire, les transferts de technologie, les relations avec les universités étrangères, la traduction de supports pédagogiques, le développement des enseignements en anglais ou l'acquisition d'expérience en termes de gouvernance. Outre le fait de proposer une méthode, cette étude offre un point de repère pour relever les spécificités du rapport à l'international des institutions supérieures nationales. En effet, à regarder de plus près le contenu des sites universitaires, force est de constater des divergences entre la communication française et vietnamienne, des différences révélatrices du positionnement dans la géopolitique de la mondialisation de l'enseignement supérieur (*cf.* annexe 2). Il est des priorités sur les sites vietnamiens qui disparaissent quasiment de l'affichage des sites français comme accroître les compétences de l'université, obtenir un financement international, améliorer les équipements de l'établissement ou l'assistance aux populations locales. En contrepartie, les enjeux de la mobilité des personnels et des étudiants, les rencontres internationales de recherche ou le développement de relations avec des universités étrangères sont surreprésentés sur les sites français qui focalisent leur communication sur la question des échanges académiques au sens large. Au regard des formes d'internationalisation proposées par Stéphan Vincent-Lancrin, l'analyse de contenu des sites Web positionne le Vietnam sur la stratégie de « *renforcement des capacités* » et d'importation des compétences tandis que la France se situe du côté de la logique de « *compréhension mutuelle* » et *« de migrations de personnels qualifiés ».* Elle développe nettement un discours qui relève des logiques d'« *internationalisation* » et de « *coopétition* » proposées par Gilles Breton. Il est bien sûr un décalage entre l'affichage et la réalité des pratiques, mais ces résultats n'en demeurent pas moins révélateurs et cohérents au regard de ce que l'on sait des pratiques nationales dont on pourrait tenter une

68. Pham, 2011.

cartographie mondiale systématique à partir de ce matériel électronique désormais universel.

La seconde raison renvoie aux développements récents de la webométrie. Depuis 2004, il existe un Webometrics Ranking of World Universities qui classe, deux fois l'an, 20 000 établissements d'enseignement supérieur à partir de la visibilité et de la richesse de leur site [69]. Appréhender une institution, ou un service, à travers le contenu affiché sur la page d'accueil de son site Web s'avère significatif. C'est l'avis de Nathalie Pinède et David Reymond pour lesquels « *la page d'accueil d'un site représente une grande partie de l'information gérée par l'organisation ou la structure concernée mais traduit aussi des choix sélectifs et stratégiques, valorisant certaines catégories informationnelles plutôt que d'autres.* » [70]. En tant que point d'orientation d'un site, la première page est une entrée stratégique que les universités, comme toutes les autres organisations soucieuses de leur développement, de leur communication, de leur visibilité et de la valorisation de leurs activités se doivent de soigner, qui plus est dans un contexte concurrentiel :

> « Bien qu'étant un service public, la réalité actuelle du jeu universitaire tend à devenir de plus en plus concurrentielle, que cela soit en termes d'attractivité pour les futurs étudiants, de recrutement de personnels, d'obtention de financements, le tout dans un environnement de plus en plus sous le signe de l'évaluation (classement des universités ou des sites web académiques). Dans ce contexte, le site Web d'un établissement représente un atout essentiel pour, par exemple, afficher ses grandes fonctions ou orientations : son offre de formation, la densité de ses activités de recherche ou la diversité de ses relations nationales/internationales... La qualité, la richesse et la réactivité des ressources proposées servent dès lors une dimension non plus seulement informationnelle mais aussi communicationnelle, aux plans interne et externe, à destination d'un public à profils multiples (étudiants, enseignants-chercheurs, collectivités, entreprises, etc.) et à des échelles variables (régionale / nationale / internationale). À ce titre, on peut statuer sur le fait que le site web d'une université revêt une dimension stratégique indéniable pour l'organisation universitaire.» [71].

Pour ce qui est de notre étude, l'analyse du contenu relatif à la question internationale sur le site Web des 81 universités françaises est d'autant plus aisée que celui-ci est facilement localisable. Un établissement sur trois affiche une courte information en lien avec l'international dès son portail. Selon le cas, les modalités d'inscription aux programmes, le classement de l'établissement parmi les universités pratiquant le plus d'échanges Erasmus, l'ouverture d'un master Erasmus mundus, l'annonce (parfois en anglais) d'une conférence donnée par un professeur invité ou un lien vers un réseau d'échange. Mais l'essentiel des données se situe sur les pages alimentées par le service des relations internationales dont tous les établissements sont dotés [72]. Dans neuf cas

69. `http://www.webometrics.info/` ;`http://www.webometrics.info/methodology.html`
70. Pinède et Reymond, 2011, p. 88 ; Pinède-Wojciechowski, Reymond, Vieira, 2008.
71. Pinède et Reymond, 2010 ; Reymond, Pinède-Wojciechowski et Vieira, 2007.
72. Collectif, 2010, p. 2.

sur dix, un lien « International », bien en vue sur le bandeau supérieur du portail du campus, dirige le visiteur vers la page d'accueil de ce service qui concentre véritablement l'information et la communication internationales de l'institution : une université sur trois place même ce renvoi parmi les quatre premiers onglets. Le contenu de cette page d'accueil est central et constitue notre premier corpus dit initial. Composé d'une part de l'intitulé des nombreux liens orientant l'internaute vers des pages internes où sont développées diverses rubriques et d'autre part du texte des présentations, annonces, informations et actualités présentes en janvier 2012, il est un concentré du rapport de l'établissement à l'international. Cela dit, dans 20 % des cas, parmi les liens présents sur cette page d'accueil figure un renvoi vers un article « Politique internationale » dans lequel, souvent *via* le vice-président des relations internationales, l'établissement affiche sa stratégie à l'international. L'intérêt de ce texte nous a amené à l'intégrer *en sus* pour constituer un second corpus dit augmenté auquel nous ferons également référence, bien qu'au final il ne modifie qu'à la marge les conclusions faites à partir du contenu des seules pages d'accueil.

Coopération, internationalisation, coopétition ou commercialisation : tableau général

L'analyse de contenu catégorielle réalisée fait, dans un premier temps, état de 80 unités de sens ou énoncés différents qu'il est possible de classer selon les stratégies d'internationalisation proposées par Gilles Breton, à savoir *coopération*, *internationalisation*, *coopétition* et *commercialisation.* Pour chacun des établissements, chaque énoncé est présent ou absent ce qui permet *in fine* d'apprécier sa fréquence dans le corpus (*cf.* annexe 3). Force est de constater que les occurrences relatives à la stratégie de *commercialisation* sont quasiment absentes : une seule université affiche sur la page d'accueil du site de son service des relations internationales un énoncé relatif à cette dimension financière. Il n'y est pas question d'évoquer un gain et encore moins une source de profit pour l'établissement. Il est fait allusion au financement, grâce aux accords internationaux, de bourses à destination de doctorants. Deux sites seulement évoquent cette question dans un article « Politique internationale » sur une page interne en évoquant des « *bailleurs de fonds* » ou bien des « *opportunités de financement considérables* ». Cela porte de 1 % dans le corpus initial à 4 % dans le corpus augmenté la part des établissements qui usent sur leur site Web d'éléments de langage empruntés à la dimension commerciale du processus d'internationalisation (*cf.* annexe 4). Les énoncés renvoyant à la stratégie de *coopération* sont un peu plus nombreux. Deux renvoient à l'idée de coopération au sens d'aide au développement et deux évoquent la coopération au sens de transfert scientifique et technologique. Ils concernent respectivement 17 % et 4 % des pages d'accueil analysées. Au total, un peu moins de 20 % des universités renvoient à cette logique d'ouverture à l'international des plus traditionnelles. Lorsqu'il est question de coopération, il est fait état de relations avec des pays en voie de développement ou émergents le plus souvent de l'hémisphère Sud. L'ajout au corpus initial constitué des pages d'accueil, des pages internes de « Politique internationale » est peu conséquent : 21 % des sites utilisent cette catégorie d'énoncés (*cf.* annexe 4).

Viennent ensuite dix-neuf énoncés renvoyant à la stratégie de *coopétition* c'est-à-dire à la logique de positionnement compétitif dans un contexte d'économie mondialisée de

la connaissance. Plutôt fournie en unités de sens, cette catégorie est également significative en nombre d'universités, puisque 86 % d'entre elles évoquent plusieurs termes (3 en moyenne) liés à la *coopétition* (respectivement 89 % et 4 si l'on considère le corpus augmenté) (*cf.* annexe 4). On trouve ici des énoncés qui renvoient : au développement du positionnement et du potentiel international de l'établissement (25 % des pages d'accueil des sites des services des relations internationales des universités françaises sont concernées par cette unité de sens – 36 % du corpus augmenté) ; à l'amélioration et à l'évaluation de la qualité des relations internationales en général de l'enseignement et de la recherche en particulier. Cette volonté se traduit parfois par la quête de l'excellence, d'accréditations ou labels internationaux, tandis que deux établissements seulement évoquent la question de l'évaluation et du contrôle (38 % des universités sont concernées par au moins un des six énoncés de cette sous-catégorie – 44 % du corpus augmenté) ; à la recherche d'une visibilité internationale qui passe par l'exposé de la réputation de l'établissement, d'un classement international reconnu ou encore de la formule « d'établissement de classe mondiale » (30 % des universités affichent l'un de ces trois énoncés dans leur communication – 38 % du corpus augmenté) ; à l'existence d'une politique et d'une stratégie d'établissement à l'international développée dans le cadre de l'économie de la connaissance. Il est alors question d'insertion dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, de politique internationale de l'enseignement supérieur, de tradition à l'international, de planification stratégique ou encore d'impact économique, voire de soutien régional (65 % des sites universitaires affichent au moins l'un de ces six énoncés – 75 % du corpus augmenté) ; enfin, à l'employabilité des étudiants internationaux, futurs collaborateurs qualifiés ayant bénéficié d'un stage à l'international (54 % des universités insistent sur l'une de ces trois dimensions – 56 % du corpus augmenté).

Mais de toute évidence, c'est la catégorie *internationalisation* qui alimente le plus le contenu de la page d'accueil des sites Web des services des relations internationales des universités françaises. Pas moins de 56 énoncés renvoient à cette thématique, ce qui correspond à plus des deux tiers des unités de sens repérées. Et au final, tous les établissements font référence à plusieurs de ces derniers : 13 en moyenne. Il y est fait état d'internationalisation en termes de compréhension mutuelle et de rapprochement des cultures (6 énoncés tels ouverture aux autres, échanges culturels, francophonie, relations transfrontalières ou outre-mer qui concernent 44 % des sites - 48 % dans le corpus augmenté) ; de relations partenariales et de collaborations (5 énoncés tels coopération [73], partenariat, collaboration, relations ou internationalisation qui alimentent 77 % du contenu des sites du corpus – 82 % du corpus augmenté) ; de parcours de formation internationalisés (7 énoncés tels internationalisation des enseignements, adoption de standards internationaux, cours en anglais, certification Erasmus mundus, diplômes internationaux, cotutelles de doctorat, internationalisation des campus qui abondent 60 % des sites – 68 % du corpus augmenté). Il y est bien sûr fait largement référence à la mobilité étudiante (21 énoncés) et à la mobilité académique (17 énoncés) qui constituent de très loin le travail quotidien des services des relations internationales et l'information affichée par ceux-ci sur le Web. La mobilité étudiante

73. Sont ici exclus du comptage les énoncés renvoyant à la coopération entendue au sens d'aide au développement.

est évoquée *via* les items : mobilité étudiante, séjours d'étude, programmes de mobilité (organisation et développement), échanges, programmes, accords, Erasmus, Crepuq, partir à l'étranger, préparer une mobilité, venir en France, information, accueil, hors programme, offre de formation, cours de français, séjours d'été, bourses, logement ou visa. 100 % des sites des services des relations internationales comptent dès leur page d'accueil des énoncés qui renvoient de manière concrète à la mobilité étudiante : 8 en moyenne sur les 21 énoncés de cette sous-catégorie. La mobilité académique n'est pas oubliée, puisqu'il est fait état de mobilité académique, mobilité des personnels, personnels administratifs, enseignants-chercheurs, professeurs, chercheurs, d'expérience de gouvernance, de programmes pour assistants, puis d'accueil académique, de délégations, de personnels administratifs, d'enseignants-chercheurs, de professeurs, de chercheurs, enfin de partenariats de recherche, d'appels d'offre et de mobilité des doctorants. Elle est le fait de 84 % des sites étudiés (86 % dans le corpus augmenté) (*cf.* annexe 4).

À l'évidence, l'image véhiculée par les établissements d'enseignement supérieur français à travers la page d'accueil du site Web de leur service des relations internationales est toute tournée vers les échanges internationaux. Normal, pourrait-on dire, au regard de la mission de ces services. Cela dit, rien n'oblige l'établissement à confier à ce service l'essentiel de sa communication à l'international et puis il n'en est pas de même ailleurs : au Vietnam, par exemple. Enfin, il existe une douzaine d'unités de sens présentes dans les analyses réalisées par Pham Quoc Loc ou par Mario Laforest [74] sur le plan mondial, dont nous avons cherché la présence sans la trouver. Parmi les énoncés relatifs à la *coopération,* le mot « aide » est par exemple absent du corpus français comme toute référence à l'« assistance aux populations locales » ou encore à la « démocratisation de l'enseignement supérieur » dans le monde. Parmi les énoncés de la catégorie *internationalisation*, il est peu fait allusion au registre général des « identités culturelles et linguistiques » ou à la « traduction d'outils pédagogiques ». Un seul site, qui plus est sur une page interne, fait référence au « recrutement international » des professeurs. Plusieurs expressions manquent aussi dans la catégorie *coopétition.* Il n'est pas fait cas des questions liées à l'« équipement » ou bien à la « compétence ». Il n'est pas davantage fait référence des « besoins économiques régionaux » auxquels peut répondre l'internationalisation ou bien de ses conséquences sur la « liberté académique » ou l'« évaluation de la recherche ». Puis il n'est quasiment jamais fait citation des « ressources budgétaires » apportées par l'internationalisation des parcours de formation et des campus.

L'affichage international des établissements universitaires français : l'échelon établissement

Le tableau général de l'internationalité des universités françaises posé, on peut dans un second temps porter l'attention sur la manière dont chaque institution articule les quatre stratégies d'internationalisation qui nous servent de repère. Chaque établissement est bien sûr unique. Pourtant, sur la base du volume d'énoncés appartenant à chacune des quatre catégories de l'analyse puis par l'entremise d'une classification automatique, on peut facilement construire, visualiser et identifier 3 grandes familles

74. Laforest, 2011.

d'établissements au regard du rapport à l'international qu'ils communiquent *via* le site Web de leur service des relations internationales (*cf.* annexe 5). Une première famille A (17 sites) est constituée par des universités aux pages d'accueil globalement peu fournies en énoncés où l'information et la communication sur la dimension internationale de l'institution sont minimales. Les unités de sens les plus fréquentes ailleurs, celles qui concernent l'*internationalisation* et la *coopétition,* sont le plus souvent rares et les références à la *coopération* et à la *commercialisation* généralement absentes. Une sous-classe A1 se caractérise par l'absence d'énoncés de *coopétition,* tandis qu'une sous-classe A2 se distingue par une référence à celle-ci mais un nombre total d'énoncés peu élevé. Une seconde famille B (21 sites) regroupe des universités dont l'affichage à l'international est au contraire dense et diversifié. Autrement dit, outre le fait que le nombre total d'énoncés différents utilisés soit important, l'information et la communication à l'international de ces établissements abordent l'*internationalisation,* la *coopétition* mais aussi la *coopération* dont on a vu la faible présence générale dans le corpus. Une sous-classe B3 se compose de l'unique établissement positionné sur les 4 stratégies. Deux autres sous-classes composent la famille B : une première B2 se caractérise par un nombre important d'énoncés relatifs à l'*internationalisation* et une seconde B1 qui en présente un volume moyen. Une troisième et dernière famille C (43 sites) concerne les universités qui affichent une activité à l'international centrée sur l'*internationalisation,* c'est-à-dire la mobilité entrante et sortante des étudiants comme des personnels. Famille modale, elle se distingue de la première par le volume des énoncés relatifs à la *coopétition* et de la seconde par l'absence de référence à la *coopération.* Elle se subdivise en trois sous-groupes selon la place accordée aux unités de sens liées à la *coopétition* ici centrales. Ces dernières sont bien présentes dans la sous-classe C3 et le sont moins dans les sous-classes C2 et C1 qui se distinguent par la part élevée des énoncés qui renvoient à l'*internationalisation.* Outre le fait de donner à voir la variété des postures à l'international des établissements, cette typologie, effectuée à partir du nombre et du type des énoncés présents sur les sites Web de leur service des relations internationales, montre que les stratégies d'internationalisation affichées ne s'excluent et ne se concurrencent pas. L'affichage des universités françaises se présentent selon un continuum (*cf.* annexe 5) qui va d'un contenu minimal fait de liens utiles pour informer sur un échange étudiant possible (A1) à un contenu complet empruntant à l'ensemble des logiques à l'international (B3). Entre les deux, le discours s'enrichit progressivement pour adjoindre à la rhétorique de l'*internationalisation* d'abord le registre de la *coopétition*, ensuite celui de la coopération (qui lui est pourtant historiquement antérieur) et enfin, dans quelques cas seulement, celui de la *commercialisation.*

Est-il possible d'expliquer cette variabilité par quelques caractéristiques objectives des établissements ? Le positionnement à l'international des campus français *via* les pages d'accueil des sites Web des services des relations internationales est corrélé avec quelques paramètres (*cf.* annexe 6). D'abord, avec les classements : 38 % des établissements de la famille B apparaissent dans le classement de Shanghai et 75 % avant le 1 250^{e} rang au classement webométrique contre respectivement 12 % et 24 % de la famille A. Ensuite, cette même famille B compte 29 % de campus scientifiques et 14 % de campus spécialisés en droit et sciences économiques, alors que ces derniers ne

pèsent respectivement que 17 % et 9 % de l'ensemble des établissements. La famille A se caractérise par des établissements pluridisciplinaires sans faculté de médecine (53 % contre 32 %) et la famille C par des universités de sciences humaines et sociales (25 % contre 15 % des établissements français). Enfin, la part des étudiants internationaux dans les établissements étudiés varie significativement d'une famille à l'autre. Les sites de la famille A sont plutôt ceux d'institutions où les étudiants internationaux sont soit très peu nombreux soit au contraire très nombreux ; les sites de la famille C ceux où la part des étudiants étrangers reste toujours très moyenne, tandis que ceux de la famille B ceux où le poids des étudiants internationaux est soit très élevé, soit moyen, mais jamais faible. Autant de facteurs susceptibles de jouer sur l'affichage international des sites universitaires. Mais il n'existe pas de corrélation significative entre la classification élaborée et deux paramètres importants des établissements : leur taille (le nombre de leurs étudiants) et leur situation géographique (le fait d'être localisé à Paris ou en province) semblent sans effet sur le contenu affiché sur le Web par le service des relations internationales de l'université. Si l'on procède à la même analyse à partir du corpus augmenté des pages Web dans lesquelles figurent *en sus* du contenu de la page d'accueil des éléments relatifs à la politique internationale de l'institution, les conclusions changent peu. La diversité des établissements se redistribue en 3 familles aux caractéristiques semblables aux précédentes, ce qui montre la stabilité de la structure mise à jour à partir des seules pages d'accueil (*cf.* annexe 7). Il faut toutefois noter qu'à partir de cette nouvelle typologie, il n'existe plus aucune corrélation significative avec les paramètres des universités testés plus haut à l'exception, cela va sans dire, de la position dans le classement webométrique.

Ces observations font écho aux résultats obtenus à partir de données bibliométriques par Michel Grossetti, Philippe Losego et Béatrice Milard [75] pour lesquels l'internationalisation des institutions d'enseignement supérieur et de recherche est stratégiquement tout autant investie par les petits établissements délocalisés que par les grands pôles centraux dont certains résultent de fusions dans la perspective d'acquérir le volume d'activité scientifique requis pour apparaître dans les palmarès internationaux [76]. De fait, contrairement à « *un discours hostile aux petites universités* » [77], la « *déconcentration n'est pas synonyme d'activité réduite et d'isolement scientifique* » [78]. « *Cela montre que "l'internationalisation de la recherche" est aussi à l'œuvre à un niveau territorial très fin, voire même qu'elle contribue au développement de ces sites secondaires* » [79]. Comme on peut l'observer pour ce qui est de la recherche, l'essor des moyens de communication à distance offrent à tous ceux qui s'en donnent les moyens, grands ou petits, centraux ou périphériques, la possibilité de développer un affichage à l'international. Les paramètres institutionnels des établissements ne suffisent donc pas pour expliquer la structure de leur posture internationale.

75. Grossetti, Losego et Milard, 2009.
76. Floc'h, 2012 ; Paradeise, 2012.
77. Grossetti, Losego et Milard, 2009, p. 281.
78. Grossetti, Losego et Milard, 2009, p. 295.
79. Grossetti, Losego et Milard, 2009, p. 295.

Exemple de l'Académie de Montpellier

On peut, dans un troisième temps, utiliser les sites de la Région Languedoc-Roussillon pour illustrer ces résultats. L'Académie compte trois pôles d'enseignement supérieur appartenant à trois générations d'universités. Montpellier, dont l'origine remonte au XIII^{e} siècle, est doté de trois établissements spécialisés et compte au total 60 000 inscrits, dont environ 15 % d'étudiants étrangers. Perpignan, frontalier avec l'Espagne, regroupe 10 000 inscrits et environ 30 % d'étudiants internationaux sur un campus pluridisciplinaire ouvert dans la décennie 1970 lors de la première vague de massification de l'enseignement supérieur français. Nîmes, enfin, accueille le plus récent et le plus petit établissement national. Université pluridisciplinaire depuis le début de la décennie 2000, elle compte 3 500 inscrits dont environ 5 % de nationalité étrangère (*cf.* annexe 8). Le fait est que la page d'accueil du site Web de leur service de relations internationales les situe dans trois familles différentes. Celle de Nîmes appartient à la famille A dont elle est un bon exemple. Elle met immédiatement le visiteur face à deux liens ouvrant vers les modalités d'organisation d'une mobilité entrante « *Venir à l'Université de Nîmes* » et d'une mobilité sortante « *Partir à l'étranger* ». Cette option minimaliste, centrée sur la question des échanges estudiantins, renvoie à une seule logique : l'*internationalisation* caractéristique du processus de Bologne. Elle ne développe pas dans une présentation générale, en première page ou en page interne, le positionnement de l'établissement à l'international. *A contrario*, la page d'accueil du service perpignanais est très fournie. Le visiteur y découvre la présence d'un Centre universitaire d'études françaises et l'existence de plusieurs programmes de mobilité : Crepuq, Erasmus et Averroes. La page Web met également l'accent sur l'existence de « *formations délocalisées* », ainsi que sur de nombreuses « *relations scientifiques* » internationales entretenues par l'université. L'institution use de la rhétorique du positionnement stratégique chère au processus de Lisbonne dans un chapeau général et introductif intitulé « *Ouverture au monde* ». Elle y « *affirme sa dimension internationale* » et y communique sa « *politique volontaire de mobilité* », sa « *participation forte aux Programmes Européens, à des Projets Intégrés et à des Réseaux d'Excellence* », son projet d'« *internationaliser ses formations* », de renforcer « *sa position d'université transfrontalière* » afin d'offrir « *des formations d'excellence* ». Les énoncés relatifs à l'*internationalisation* et, comme on vient de le voir, à la *coopétition* sont présents sans que soient négligées les unités de sens relatives aux partenariats de recherche développés avec la Chine ou l'Afrique dans une optique de *coopération.* Le tout dès la page d'accueil, ce qui en fait un bon exemple d'université appartenant à la famille B.

Les trois établissements de Montpellier appartiennent à la même famille intermédiaire C (*cf.* annexe 8). D'une part en raison du nombre d'énoncés différents utilisés : situé entre 15 et 20, celui-ci est très supérieur à celui de Nîmes (égal à 7) et très inférieur à celui de Perpignan (égal à36). Ils sont d'autre part semblables en raison de la catégorie d'appartenance des unités de sens comptabilisées. Les sites montpelliérains se distinguent de ceux de la famille A parce qu'ils empruntent au registre de la *coopétition* et de ceux de la famille B en raison de l'absence de références à la logique de *coopération.* Leur position est enfin médiane au regard du sort fait à la rubrique « politique internationale » que nous avons vu absente du site nîmois et très en vue dès la première page de celui de Perpignan. À Montpellier I (Droit, économie, ges-

tion, médecine et pharmacie), II (Sciences et techniques) et III (Lettres, langues Arts, sciences humaines et sociales), le texte de présentation de la stratégie internationale de l'établissement est présent, mais situé en retrait, c'est-à-dire sur une page interne du site accessible *via* un lien placé sur la page d'accueil. Ceci dit, il est une différence entre les trois sites montpelliérains : la part faite aux énoncés liés à la logique de *coopétition.* On en compte 5 pour Montpellier I, 4 pour Montpellier II, 1 pour Montpellier III dans le corpus initial des pages d'accueil et respectivement 7, 11 et 5 dans le corpus augmenté des pages internes relatives à la politique de l'université à l'international. Montpellier III, en retrait sur le registre de la *coopétition*, fait le choix de promouvoir l'*internationalisation,* comme en témoignent les quatre orientations affichées sur les pages internes du site : développer «*la mobilité des étudiants, enseignants-chercheurs et du personnel administratif* », « l'internationalisation de notre offre de formation », les « *relations de coopération et de partenariat*» et « *une offre de formation linguistique de grande qualité* ». Pour cette raison, elle appartient à la sous-classe C2, tandis que Montpellier I et II apparaissent dans la sous-classe C3. La page d'accueil du service des relations internationales de ces dernières informe et communique davantage en termes de programmes ou formations « *d'excellence* », de contact avec des universités « *prestigieuses* » et d'impact de l'internationalisation sur la « *qualité* » des enseignements. Montpellier II évoque la mobilité en termes de « *plus value* » pour un parcours de formation et Montpellier I insiste sur l'opportunité qu'il y a pour un étudiant d'acquérir « *une expérience professionnelle* » à l'international. Si Montpellier III développe dans les pages internes de son site la question de l'*internationalisation*, c'est également le fait de Montpellier I qui y évoque son passé international, son insertion contemporaine dans les réseaux internationaux. Elle y expose aussi les grands axes organisateurs de sa politique : d'abord la « *mobilité académique* », ensuite le « *développement et le renforcement d'accords de partenariats* » et enfin, l'ouverture sur la « *francophonie* », autant d'énoncés qui renvoient clairement à la logique d'*internationalisation.* Pour ce qui est de Montpellier II, le texte consacré à sa « *stratégie européenne et internationale* » s'appuie nettement sur la rhétorique de la *coopétition* : elle y fait valoir son rang dans « *le prestigieux classement de "Shanghai"* », sa volonté de « *renforcer l'attractivité de notre université* » et d'« *asseoir une image d'excellence à l'international* ». Mais au vu de sa page d'accueil, elle n'en reste pas moins classée, comme Montpellier I, dans le sous-groupe C3 même si sa politique est, comme l'indiquent ses pages secondaires, davantage tournée vers la *coopétition* que celle de Montpellier I et Montpellier III, tout au moins dans le discours. Ce qui nous amène à rappeler le champ et les limites de cette approche. Si la page d'accueil des sites Web des services de relations internationales des universités reste un bon indicateur global des registres dans lesquels s'inscrivent les universités, il n'en reste pas moins sous-tendu par des choix éditoriaux qui peuvent, le cas échéant, ne pas refléter tout à fait l'activité réelle à l'international de l'établissement. Il est par exemple, à Montpellier I, des actions en direction de l'aide au développement qui n'apparaissent pas dans sa communication.

Les étudiants, le Web et l'ouverture à l'international des universités françaises

Cette analyse de contenu des premières pages des sites Web des services des relations internationales des universités françaises ne doit pas être lue comme l'exposé de leurs

pratiques réelles à l'international : cela appellerait une tout autre méthodologie. Elle nous renseigne cependant sur la nature du discours développé par ces établissements et leurs registres de référence. Celui-ci nous ramène inéluctablement à la question de la mobilité et des échanges, c'est-à-dire à la stratégie d'*internationalisation*. Cela corrobore l'étude réalisée par Campus France selon laquelle la rubrique internationale des sites des universités contient principalement « *des informations destinées aux étudiants français souhaitant partir à l'étranger, des informations destinées aux étudiants étrangers souhaitant venir dans cette université puis, selon les cas, un sous-chapitre pour améliorer son français ou un sous chapitre destiné spécifiquement aux chercheurs internationaux* »[80]. Mais cet organisme note ensuite quelques faiblesses dans la communication des universités au regard « *de la concurrence offerte par les établissements étrangers, notamment dans l'autopromotion des établissements eux-mêmes qui semblent hésiter à se mettre en valeur* »[81]. Sur ce point, notre recherche systématique des énoncés liés aux quatre postures à l'international développés par Gilles Breton[82] montre que les unités de sens liées à la *coopétition*, qui participent justement d'une logique de positionnement stratégique et qui mieux que les autres peuvent intervenir dans le discours promotionnel des campus, sont présentes dans la communication électronique de près de 9 établissements sur 10 avec en moyenne l'usage de 4 unités de sens sur les 19 repérées. Sachant que le minimum d'énoncés est de zéro et le maximum de 11, un tiers des sites en compte plus de 5, ce qui n'est pas négligeable (*cf.* annexe 9). Cependant, ce recours au registre de la *coopétition* reste plutôt le fait des universités classées à l'Academic Ranking of World Universities de Shanghai d'une part et des établissements spécialisés dans les disciplines scientifiques d'autre part qui, plus que les autres, acceptent le jeu de la compétition internationale (*cf.* annexe 10). Il est enfin une constante : le faible emprunt à la rhétorique de la commercialisation alors que celle-ci, en réalité, creuse son chemin dans le sillage du modèle anglo-saxon[83]. Tout se passe donc comme si cet affichage contrevenait à l'éthos de l'*Homo academicus* et bousculait *« fortement les convictions d'une grande partie du monde universitaire français »*[84] pour reprendre les constats de Pierre-Antoine Gioan.

Au fond, cette étude fait apparaître plusieurs décalages. L'affichage à l'international peut, par exemple, ne pas refléter le réel travail de l'institution. Soit parce que la communication électronique omet de développer les actions en faveur de la coopération, soit parce qu'elle tait les visées commerciales de l'établissement en la matière. Mais il apparaît aussi que le message véhiculé par le site Web du service des relations internationales puisse ne pas correspondre à l'idée que les étudiants se font de l'internationalisation des études supérieures. Cela est d'autant plus conséquent que les nouvelles technologies de l'information et de la communication constituent une source privilégiée par les jeunes en quête d'information sur une éventuelle mobilité étudiante : « *l'image du pays d'accueil véhiculée par les étudiants en mobilité doit être prise au sérieux. L'expérience de la mobilité vécue, telle qu'elle peut être dissémi-*

80. Collectif, 2010, p. 2.
81. Collectif, 2010, p. 12.
82. Breton, 2011.
83. Vincent-Lancrin, 2008, p. 86 ; Marginson, 2008, p. 106.
84. Gioan, 2007, p. 16.

née sur Internet et parfois dans les médias plus traditionnels, fait sens aux yeux des candidats potentiels. »[85]. Selon une étude Tns-Sofres, 56 % des étudiants étrangers en France disent avoir consulté le site de Campus France et 43 % un autre site Web pour se documenter et se renseigner pour leur mobilité. 46 % ont utilisé leur entourage (famille, amis), 30 % les enseignants ou les services des relations internationales de leur établissement d'origine[86]. Pour ce qui est des étudiants de Montpellier[87], français et internationaux, plus de 60 % ont déjà cherché de l'information sur des formations supérieures à l'étranger et la quasi-totalité de ces derniers l'ont recherché par l'intermédiaire du Web. La moitié l'a fait en consultant un ou plusieurs sites d'établissements universitaires qui restent une source d'information importante et près de 40 % des étudiants montpelliérains déclarent avoir surfé, au moins une fois, sur le site des relations internationales de leur établissement dans ce but. Il est donc important, pour les établissements qui souhaitent se développer et se promouvoir à l'international, de soigner les messages diffusés par le site Web de leur service des relations internationales.

Par ailleurs, si, comme au plan national, 10 % seulement des étudiants montpelliérains ont déjà réalisé une mobilité, huit sur dix en ont un jour envisagé une. Cela témoigne de l'*a priori* positif que les jeunes développent à l'égard des échanges universitaires internationaux. 94 % sont convaincus de la réalité de la mondialisation contemporaine à laquelle seulement 58 % accordent une connotation positive. Par contre, 72 % d'entre eux pensent qu'il existe un processus de mondialisation de l'enseignement supérieur que 79 % jugent positive pour la nation et 85 % pour les étudiants. Cela dit, quelle signification lui accordent-ils ? L'ouverture de l'université à l'international est pour 42 % des étudiants de Montpellier plutôt faite d'échanges scientifiques et de partage de savoirs. Elle est pour 23 % d'entre eux synonyme de coopération et d'aide au développement, puis pour 22 % le lieu d'une compétition et d'une recherche d'excellence. Enfin, elle est pour 13 % des étudiants montpelliérains un bien commercialisable ainsi qu'une ressource financière pour les établissements (*cf.* annexe 11). Nous retrouvons dans ces réponses la hiérarchie des quatre stratégies à l'international repérées sur les sites Web des services des relations internationales : *internationalisation*, *coopération*, *coopétition* et *commercialisation*. À ceci près que l'aide au développement est davantage présente dans la représentation que les jeunes se font de la mondialisation de l'enseignement supérieur qu'elle n'est affichée par les établissements. De même, lorsque l'on demande aux étudiants français de Montpellier de se positionner par rapport à certaines affirmations renvoyant à diverses dimensions de l'ouverture à l'international de l'enseignement supérieur, un classement s'établit dans lequel les assertions liées à la *coopération* ou à l'*internationalisation* sont davantage partagées que celles qui renvoient à la *coopétition* et à la *commercialisation* (*cf.* annexe 12). Il apparaît donc à ce niveau un certain décalage entre la communication électronique

85. Line Verbik et Veronica Lasanowski, *International student mobility : patterns ans trends*, Londres, Obhe, 2007. Citation traduite et reproduite dans Endrizzi, 2010, p. 16.

86. Collectif, 2011, p. 6.

87. Sondage réalisé auprès de 999 étudiants montpelliérains français et étrangers durant le mois de mars 2012 par des étudiants de sociologie dans le cadre de leur formation : F. Afkir, A. Alibert, C. Bunel, V. Cocheteux, Y. Combet, Q. Goret, S. Guesmi, G. Jacquemin, N. Leteinturier-Rochez, C. Mulréan, O. Paris, C. Sauthier, C. Savenkoff. L'échantillon respecte les grands équilibres d'abord entre les trois établissements universitaires de Montpellier (auxquels ont été adjoint un quota d'élève des grandes écoles), ensuite entre les domaines d'étude et enfin entre les garçons et les filles.

des services des relations internationales des universités et les représentations que les étudiants, éventuels candidats à la mobilité, se font de celle-ci. La coopération et l'aide au développement leur apparaît une motivation plus présente qu'elle ne l'est en réalité dans l'offre et les pratiques contemporaines de l'université même si, quand on leur demande vers quel pays ils iraient volontiers compléter leur formation supérieure, ils visent... des pays anglophones développés plutôt situés dans l'hémisphère Nord (États-Unis, Grande-Bretagne, Canada, Espagne, Australie...).

Références

BALLATORE Magali et BLOSS Thierry, « L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants », *Formation Emploi*, no. 103, 2008, pp. 57–74.

BRETON Gilles et LAMBERT Michel (dir.), *Globalisation et universités, Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Paris, Unesco, Québec, Les presses de l'Université de Laval, 2003, 262 p.

BRETON Gilles, « Mondialisation de l'enseignement supérieur et stratégies internationales », *Repères*, no. 6, juin 2011, 4 p.

BROUILLET Frédéric et LUTINIER Bruno, « Les étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français : augmentation à la rentrée 2008-2009 après 2 années de baisse », *Note d'information. Enseignement supérieur et recherche*, no. 2, 2010, 8 p.

BOURDIEU Pierre, *Homo academicus*, Paris, Editions de Minuit, 1984, 302 p.

BUHLER Pierre, « Universités et mondialisation », *Commentaire*, no. 106, 2004, pp. 345-360.

BULHER Pierre, *Propositions pour une politique des mobilités universitaires*, Rapport au ministre des affaires étrangères, Paris, 15 décembre 2005, 92 p.

COLLECTIF, « Les sites internet des universités françaises : comment sont accueillis et informés les étudiants étrangers ? », *Les Notes de Campus-France*, no. 21, avril 2010, 12 p.

CAMPUS FRANCE, « Les étudiants étrangers en France : image et attractivité », *Les Notes de Campus-France*, no. 34, octobre 2011, 12 p.

CAMPUS FRANCE, « Etudiants étrangers en mobilité en France : localisation par académies en 2010 dans les universités », *Les notes de Campus France*, no. 36, janvier 2012, 10 p.

CONFERENCE DES PRESIDENTS D'UNIVERSITE, *Propositions relatives à la politique internationale des universités. L'accueil des étudiants internationaux*, Paris, CPU, 15 septembre 2011, 4 p.

ENDRIZZI Laure, « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité », *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique* - Institut national de recherche pédagogique, no. 51, 2010, 25 p.

ENNAFAA Ridha et PAIVANDI Saeed, *Les étudiants étrangers en France : Enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vies*, Paris, La Documentation française, 2008, 250 pages.

FELOUZIS Georges, « Les effets établissement à l'université : de nouvelles inégalités ? », dans Georges Felouzis (dir.), *Les Mutations actuelles de l'université*, Paris, Presses universitaires de France, 2003, pp. 211-227.

FLOC'H Benoit, « Huit super-universités pour surmonter le "Shanghaï-choc" », *Le Monde*, 9 février 2012, page 14.

FLOC'H Benoît et VINCENT Elise (propos recueillis par), « Entretien. M. Wauquiez : un "niet" ne peut être opposé à tous les diplômés étrangers », *Le Monde*, 7 octobre 2011, p. 11.

GIOAN Pierre-Antoine, « Les formations supérieures délocalisées à l'étranger : la situation françaises », *Les notes de Campus France*, no. 10, octobre 2007, 16 p.

GOASTELLEC Gaële et PARADEISE Catherine, « L'Enseignement, une réalité de plus en plus internationale ? », *Cahiers Français*, no. 344, 2008, pp.12-16.

GROSSETTI Michel, LOSEGO Philippe et MILARD Béatrice, « La territorialisation comme contrepoint à l'internationalisation des activités scientifiques », dans Leresche Jean-Philippe, Laredo Philippe et Weber Karl, *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse et Union européenne*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2009, pp. 281-300.

LAFOREST Mario, *Globalisation, Internationalisation of Higher Education,* Communication faite au 1er séminaire du Groupe de recherche sur l'Internationalisation du monde universitaire dans un contexte de globalisation, Canton, Université Normale Sud de Chine, Juin 2011.

LAFOREST Mario, *L'internationalisation universitaire : une caractéristique fondamentale de l'Université*, Document de travail pour le 3eséminaire du Groupe de recherche sur l'Internationalisation du monde universitaire dans un contexte de globalisation, Ottawa, Université d'Ottawa, Juin 2012.

LERESCHE Jean-Philippe, « Les logiques multiniveaux de l'internationalisation des enseignements supérieurs et l'autonomie des universités », dans Fortier Charles (dir), *Université, Universités*, Paris, Dalloz, 2010, pp. 123-137.

LERESCHE Jean-Philippe, LAREDO Philippe et WEBER Karl, *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse et Union européenne*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2009, 397 p.

LIOGIER Valérie, « Flux internationaux d'étudiants : 4 fois plus nombreux qu'en 1975 », *Note d'information. Enseignement supérieur et recherche,* no. 11, 2011, 8 p.

MARGINSON Simon, « Vers une hégémonie de l'université globale », *Critique internationale* no. 39 - L'enseignement supérieur face à l'internationalisation et à la privatisation, Presses de Sciences Po, Paris, avril-mai-juin, 2008, pp. 87-107.

MARGINSON Simon et Van der WENDE Marijk, *Globalisation and Higher Education*, Oecd Education Working Papers, no. 8, 2007, 85 p.

MAZZELLA Sylvie (dir.), *La Mondialisation étudiante – Le Maghreb entre Nord et Sud*, Tunis-Paris, IRMC-Karthala, 2009, 404 p.

MUSSELIN Christine, « Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification », dans Jean-Philippe Leresche, Martin Benninghoff, Fabienne Crettaz von Roten et Martina Merz, *La Fabrique des sciences*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2006, pp. 25-42

MUSSELIN Christine, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale* no.39 - L'enseignement supérieur face à l'internationalisation et à la privatisation, Presses de Sciences Po, Paris, avril-mai-juin, 2008a, pp. 1-23.

MUSSELIN Christine, « Les politiques d'enseignement supérieur », dans Borraz Olivier et Guiraudon Virginie, *Politiques publiques*, Paris, Presses de sciences po., 2008b, pp. 147-172.

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES, *Regard sur l'éducation 2010 : les indicateurs de l'Ocde*, Paris, OCDE, 90 p.

PARADEISE Catherine et GOASTELLEC Gaële, « Internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur : convergence et différenciation », dans Leresche Jean-Philippe, Laredo Philippe et Weber Karl, *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse et Union européenne*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2009, pp. 195-215.

PARADEISE Catherine, « Universités : un marché mondial de la connaissance », *Cahiers français*, no. 367, 2012, pp.57-64.

PHAM Quoc Loc, « Perceptions de l'internationalisation universitaire au travers d'une analyse des énoncés présentés sur les sites internet des universités du Vietnam », communication faite au 2ème séminaire du Groupe international de recherche sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, Montpellier, Université de Montpellier, 3-4 novembre 2011.

PINEDE Nathalie et REYMOND David, « Approche extensive des métadonnées pour un site Web : principes d'élaboration et applications d'une taxinomie », *Etudes de communication*, no. 36, 2011, pp. 87-108.

PINEDE-WOJCIECHOWSKI Nathalie, REYMOND David, VIEIRA Lise, « De l'intérêt stratégique d'un Observatoire des Sites Web en SIC », Communication au 16ème congrès de la Société française des sciences de l'information et de la communication, *Les sciences de l'information et de la communication : affirmation et pluralité*, Compiègne, 11-13 juin 2008.

PINEDE Nathalie et REYMOND David, « De la diversité au lissage informationnels : création d'une taxonomie inductive pour les sites web universitaires », Communication au 17ème congrès de la Société française des sciences de l'information et de la communication, *Au cœur et aux lisières des Sic*, Dijon, 23-25 juin 2010.

PISARZ Solange et CAZIN Etienne, « La mobilité sortante des étudiants français : éléments de mise en perspective », *Les notes de Campus France*, no. 14, juillet 2008, 8 p.

PRIEUR Marie-Hélène (dir.), *L'Etat de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, Paris, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, no. 4, décembre 2010, 90 p.

PRIEUR Marie-Hélène (dir.), *L'État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, Paris, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, no. 5, décembre 2011, 110 p.

RAVINET Pauline, « Le processus de Bologne comme contournement de l'UE : les dynamiques paradoxales de construction de l'Espace européen d'enseignement supérieur », dans Leresche Jean-Philippe, Laredo Philippe et Weber Karl, *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse et Union européenne*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2009, pp. 217-233.

REY Olivier, « Les "petits mondes" universitaires dans la globalisation », *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technique* - Institut national de recherche pédagogique, no. 29, 2007, 12 p.

REYMOND David, PINEDE-WOJCIECHOWSKI Nathalie, VIEIRA Lise, « Vers une instrumentation qualitative d'évaluation des dispositifs web : corrélations entre les discours de la gouvernance universitaires et les traces numériques », Communication au colloque international Eutic 2007 : *Médias et diffusion de l'information, vers une société ouverte,* Université d'Athènes, 7-10 novembre 2007.

SLAMA Serge, *La Fin des étudiants étrangers*, Paris L'Harmattan, 1999, 312 p.

STANEK Vincent, « Université et établissements d'enseignement supérieur : enquête sur les services des relations internationales », *Les notes de Campus France*, no. 3, mars 2006, 6 p.

TEICHLER Ulrich, « Diversification de l'enseignement supérieur et profil individuel des établissements », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, no. 14, 2002, pp. 199-212.

TEICHLER Ulrich, « Mobilité étudiante : succès et échec du Processus de Bologne », *Repères*, no. 3, février 2011, 6 p.

VINCENT Elise, « Claude Guéant se résout à assouplir la circulaire sur les étudiants étrangers », *Le Monde*, 26 décembre 2011, p. 9.

VINCENT-LANCRIN Stéphan, « L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique ? », *Critique internationale* no. 39 - L'enseignement supérieur face à l'internationalisation et à la privatisation, Presses de Sciences Po, Paris, avril-mai-juin, 2008, pp. 67-86.

VINCENT-LANCRIN Stéphan « En France, comme ailleurs, on s'inspire en ce moment du modèle anglo-saxon », propos recueillis Nathalie Brafman, *Le Monde*, 09 Février 2012, p. 14.

VOLZ Nina, *Les étudiants internationaux. Chiffres clés Campus France 2011*, Paris, Campus France, Chiffres clés no. 6, octobre 2011, 28 p.

Annexe 1 :

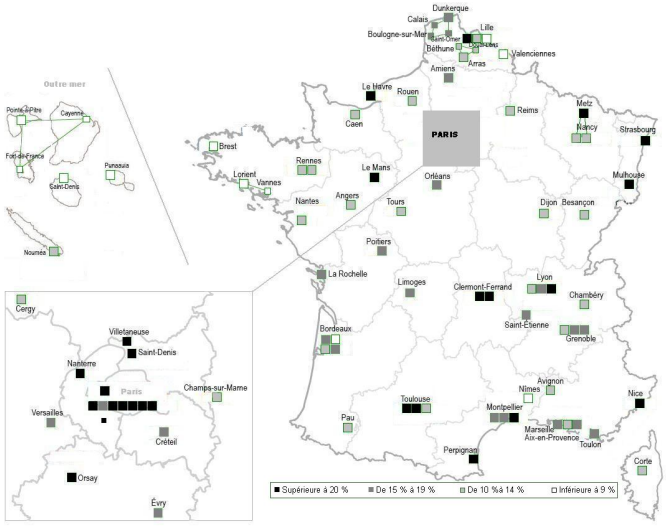


FIGURE 4.1 – Part des étudiants étrangers par académie et par université

Annexe 2 :

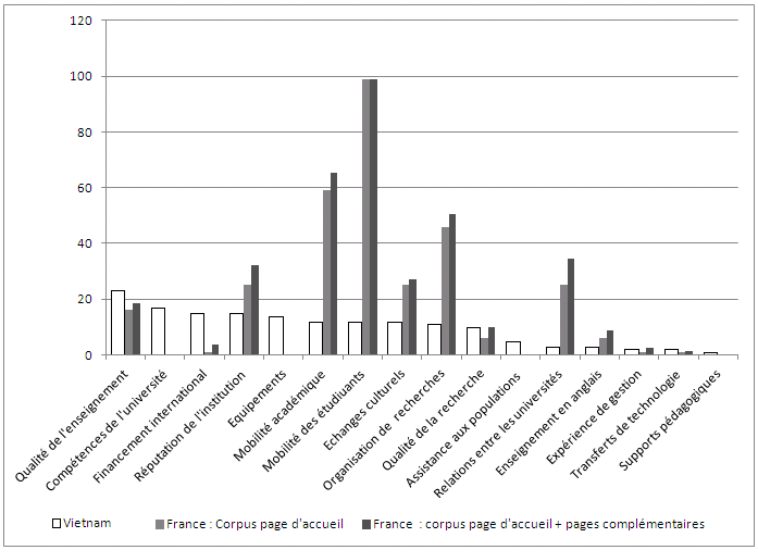


FIGURE 4.2 – Comparaison Vietnam-France : Pourcentage de sites universitaires contenant l'unité de sens retenue

Lecture : 12 % des sites universitaires vietnamiens font état de la question de la mobilité académique. C'est le fait de 59 % des pages d'accueil des sites Web des services des relations internationales des universités françaises (et de 65 % des sites universitaires français si l'on augmente ce corpus initial avec les pages exposant la politique internationale de l'établissement).

Annexe 3 :

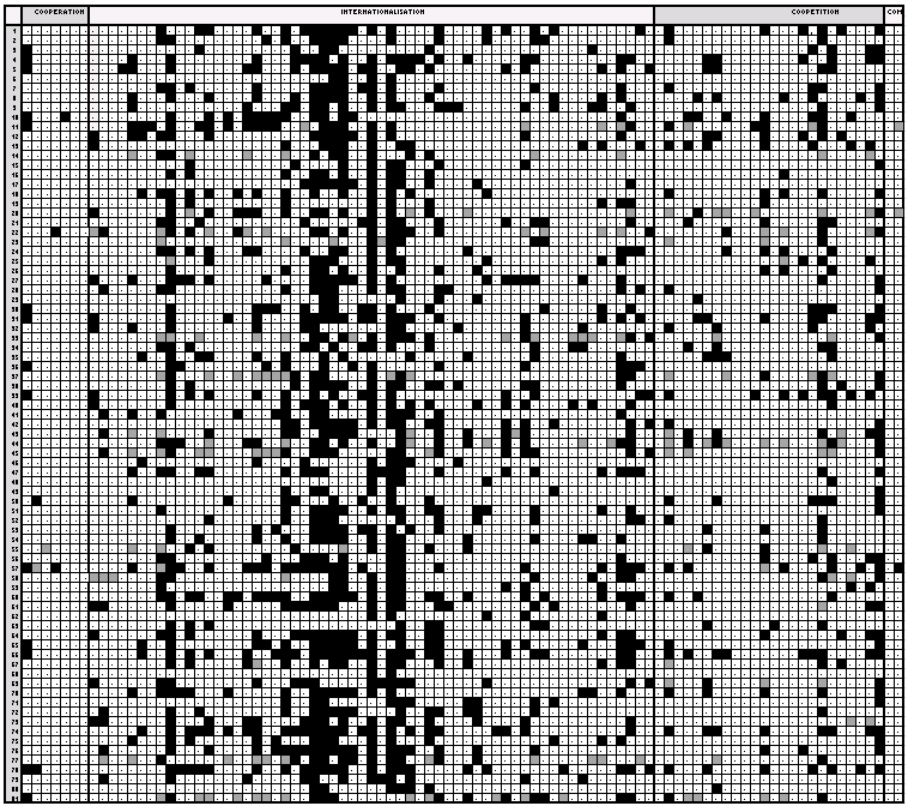


Figure 4.3 – Présence / absence des unités de sens par catégorie et par site universitaire

Lecture : En ligne sont figurées les universités et en colonne les énoncés classés par catégories : coopération, internationalisation, coopétition et commercialisation. Une case noire signifie que l'énoncé x (relatif à la colonne) est présent sur la page d'accueil du site du service des relations internationales de l'établissement qui correspond à la ligne. Une case blanche signifie son absence. Une case grise indique que l'unité de sens est présente sur une page secondaire dans laquelle est explicitée la politique à l'international de l'université.

Annexe 4 :

Tableau 4.1 – Énoncés et sites universitaires

Énoncés	**Corpus initial**	**Corpus augmenté**
Coopération : 5 % des énoncés	Énoncés présents dans 20 % des sites	Idem 21 %
Internationalisation : 70 % des énoncés	Énoncés présents dans 100 % des sites	Idem 100 %
Coopétition : 24 % des énoncés	Énoncés présents dans 86 % des sites	Idem 89 %
Commercialisation : 1 % des énoncés	Énoncés présents dans 1 % des sites	Idem 4 %

Lecture : Les énoncés relatifs à la coopétition représentent 24 % des énoncés relatifs à l'international recensés sur les sites étudiés. 86 % des pages d'accueil des services des relations internationales des universités comptent au moins une unité de sens renvoyant à la logique de coopétition. C'est le fait de 89 % des universités si l'on se réfère au corpus augmenté des pages de « politique internationale ».

Annexe 5 :

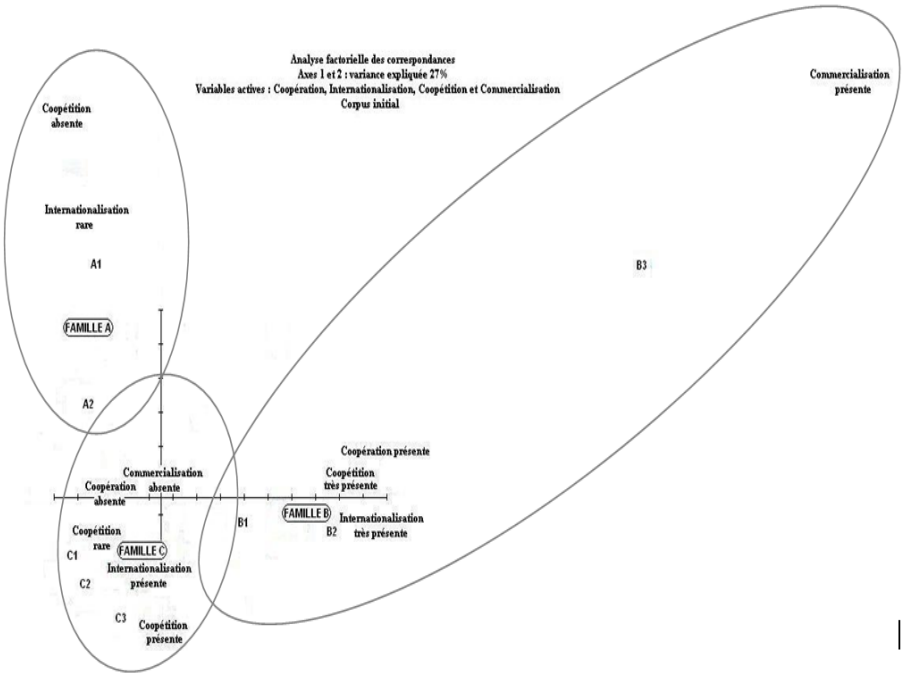


Figure 4.4 – Espace factoriel et typologie de sites à partir du corpus initial

Lecture : Ce plan factoriel visualise, d'une part, les unes par rapport aux autres, les caractéristiques prises en compte pour construire la typologie. Deux modalités sont d'autant plus proches l'une de d'autre qu'elles sont concomitantes, c'est-à-dire simultanément présentes dans un nombre significatif de sites Web (l'absence d'énoncés relatifs à la coopération est statistiquement liée à la rareté d'unités de sens renvoyant à l'internationalisation). À l'inverse, deux modalités sont d'autant plus éloignées l'une de l'autre sur le plan factoriel qu'elles sont rarement concomitantes (l'absence d'énoncés relatifs à la coopétition est antinomique avec la forte présence d'unités de sens renvoyant à l'internationalisation). L'espace factoriel visualise d'autre part le positionnement des familles de sites qui émanent de la classification automatique. Tandis que la famille A se caractérise par la faiblesse des références à la coopétition et à l'internationalisation, la famille B se caractérise par l'importance des références à la coopétition, la coopération et à l'internationalisation.

.

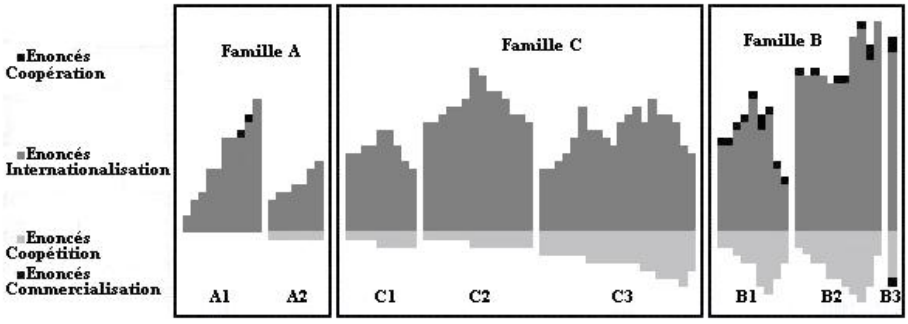


Figure 4.5

Lecture : Chaque bâtonnet vertical correspond à un site universitaire. Ce dernier comprend un nombre variable d'énoncés relatifs à chaque catégorie. Le premier site de la famille A comprend en tout et pour tout deux énoncés relatifs à la logique d'internationalisation. Le premier site de la famille C comprend 10 énoncés relatifs à l'internationalisation et 1 renvoyant à la stratégie de coopétition. Le premier site de la famille B comprend 11 énoncés relatifs à l'internationalisation, 2 renvoyant à la coopétition et 1 à la logique de coopération.

Internationalisation :	Rare ←		→ Assez/Présente ←	→Très présente	
Coopétition :	Absente ←	→Rare ←	→ Présente ←	→Très présente	
Coopération :		Absente ←	→ Présente		
Commercialisation :		Absente ←		→	Présente
Famille	A		C	B	

Figure 4.6

Annexe 6 :

Tableau 4.2 – Familles de sites et caractéristiques des établissements

		Famille A	Famille B	Famille C	Total	
Classement Webometrics	Bien classée	2 - 12 %	5 - 24 %	3 - 7 %	10 - 12%	Significatif
	Plutôt bien classée	2 – 12 %	10 - 48 %	21 - 49 %	33 - 41%	
	Plutôt mal classée	8 – 47 %	4 - 19 %	10 - 23 %	22 - 27%	
	Mal classée	5 – 29 %	2 - 10 %	9 - 21 %	16 - 20%	
Classement Shanghai	Classée	2 – 12 %	8 – 38 %	6 – 14 %	16 – 20%	Significatif
	Non classée	15 – 88 %	13 – 62 %	37 – 86 %	65 – 80%	
Étudiants internationaux	Élevé	7 – 41 %	9 – 43 %	7 – 16 %	23 – 28%	Significatif
	Moyen	4 – 24 %	11 – 52 %	30 – 70 %	45 – 56%	
	Faible	6 – 35 %	1 – 5 %	6 – 14 %	13 – 16%	
Domaine disciplinaire	Sciences	1 – 6 %	6 – 29 %	7 - 16 %	14 - 17%	Significatif
	Droit-Économie	1 – 6 %	3 – 14 %	3 – 7 %	7 – 9%	
	Pluri-Disciplinaire	6 – 35 %	6 – 29 %	10 – 23 %	22 – 27%	
	Pluri. sans méd.	9 – 53 %	6 - 29 %	11 - 26 %	26 – 32%	
	Sc. hum. et soc.	0 – 0 %	0 – 0 %	12 – 28 %	12 – 15%	
Taille du campus	Grande	4 – 24 %	11 – 52 %	17 – 40 %	32 – 40%	Non significatif
	Moyenne	3 – 18 %	4 – 19 %	12 – 28 %	19 – 24%	
	Petite	10 – 59 %	6 – 29 %	14 – 33 %	30 – 37%	
Localisation	Paris	3 – 18 %	5 – 24 %	9 – 21 %	17 – 21%	Non significatif
	Province	12 – 71 %	15 – 72 %	33 – 77 %	60 – 74%	
	Outre-Mer	2 – 12 %	1 – 5 %	1 – 3 %	4 – 5%	
Total		17 – 100 %	21 – 100%	43 – 100 %	81 – 100 %	

Lecture : 12% des sites de la famille A sont bien classés au Webometrics Ranking of World Universities contre 24 % des sites de la famille B. La corrélation entre le positionnement dans le classement webométrique et la famille d'appartenance est statistiquement significative. 18 % des sites de la famille A sont situés dans la région parisienne contre 24 % des sites de la famille B. La corrélation entre la localisation géographique et la famille d'appartenance n'est statistiquement pas significative.

.

Annexe 7 :

Tableau 4.3 – Espace factoriel et typologie de sites à partir du corpus augmenté

		Appartenance à la typologie sur corpus initial			
		Famille A	Famille B	Famille C	Total
Appartenance à la typologie sur corpus augmenté	Famille A	15	0	2	17
	Famille B	0	16	5	21
	Famille C	5	2	36	43
	Total	20	18	43	81

Lecture : 15 sites sont classés dans la famille A tant dans la typologie réalisée à partir des seules pages d'accueil des sites des services universitaires de relations internationales que dans la typologie augmentée des pages « politique internationale »

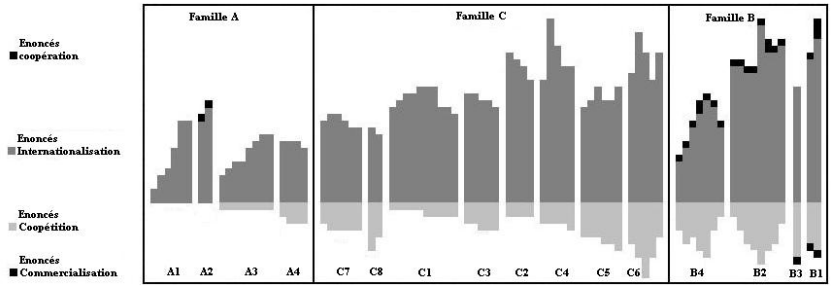


Figure 4.7

.


Analyse factorielle des correspondances
Axes 1 et 2 : variance expliquée 38 %
Variables actives : Coopération, Internationalisation, Coopétition, commercialisation
Corpus augmenté
Coopétition absente
A1
A2
FAMILLE A
Internationalisation rare
Internationalisation assez présente
A4
A3
C7
C8
Commercialisation absente
Coopétition présent
Coopération absente
FAMILLE C
C2
C4
C6
C5
C3
Coopétition rare
C1
Internationalisation présente
Coopération présente
B4
B2
FAMILLE B
Coopétition très présente
Internationalisation très présente
B1
Commercialisation présente
B3

Figure 4.8

Annexe 8

Tableau 4.4 – Les sites de l'Académie de Montpellier et l'internationalisation

						Énoncés							
								Internationalisation					
	Famille	Effectifs	Étudiants étrangers	Webometrics	Shanghai	Nombre total d'énoncés	Coopération	Internationalisation	Mobilité étudiante	Mobilité académique	Sous-total	Coopétition	Commercialisation
Université M1	C	25500	14 %	1246	Non	19/25	0	2/4	9/10	3/4	14/18	5/7	0
Université M2	C	15000	16 %	729	Oui	20/33	0	5/6	7/9	4/7	16/22	4/11	0
Université M3	C	18000	19 %	1111	Non	15/27	0	2/9	7/8	5/5	14/22	1/5	0
Université P	B	10000	30 %	1658	Non	36	1	6	15	5	26	9	0
Université N	A	3 500	4 %	nc	Non	7	0	0	5	1	6	1	0

Lecture : L'Université de Montpellier I appartient à la famille C. Elle compte 14 % d'étudiants étrangers sur les 25 500 étudiants inscrits. Elle ne figure pas dans le classement de Shanghai et apparaît à la 1 246^{e} place du classement webométrique. L'analyse de contenu du site fait état de 19 énoncés différents sur le corpus initial (25 sur le corpus augmenté) : 0 relatif à la coopération, 14 renvoyant à l'internationalisation (18 sur le corpus augmenté), 5 à la coopétition (7 sur le corpus augmenté) et aucun à la commercialisation.

Annexe : 9

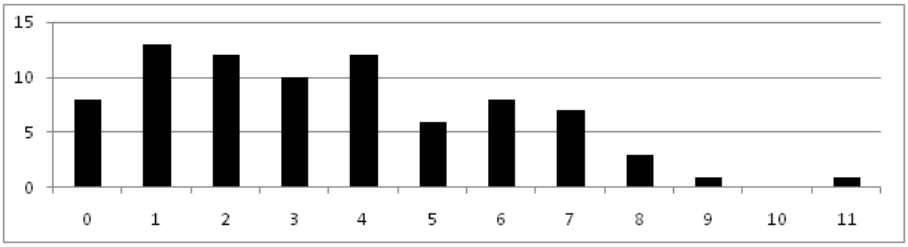


Figure 4.9 – Les énoncés de coopétition dans le corpus

Lecture : 10 sites de services des relations internationales comptent 3 énoncés différents relatifs à la coopétition.

Annexe : 10

Tableau 4.5 – Énoncés et caractéristiques objectives des universités

		Classement de Shanghai		Domaine disciplinaire		Étudiants internationaux	Taille du campus	Localisation	Total
		Oui	Non	Sciences	Autres				
Coopération		Non significatif				Non significatif			
Internationalisation									
Coopétition	Très présent	11 – 69%	15 -23%	10 – 71%	16 – 24%				26 – 32%
	Autres	5 – 31%	50 – 77%	4 – 29%	51 – 76%				55 – 68%
	Total	16 – 100%	65 – 100%	14 – 100%	67 – 100%				81 – 100%
Commercialisation		Non significatif							

Lecture : Il n'y a pas de corrélation significative entre le niveau des énoncés de coopération et la position dans le classement de Shanghai. Pour ce qui est des énoncés de coopétition, ils sont très présents dans 69 % des universités classées contre 23 % des universités non classées. La corrélation entre la fréquence des unités de sens de coopétition et le classement de Shanghai est statistiquement significative.

Annexe 11

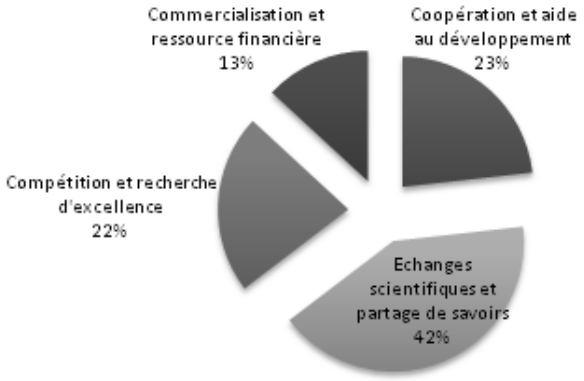


Figure 4.10 – Les étudiants de Montpellier et les formes d'internationalisation

Lecture : 22 % des étudiants de Montpellier répondent à la question « La mondialisation de l'enseignement supérieur est pour vous plutôt synonyme de : » ; la réponse « De compétition et recherche d'excellence ».

Annexe 12

Tableau 4.6 – Les étudiants de Montpellier et l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Que pensez-vous des affirmations suivantes : *L'internationalisation de l'enseignement supérieur...*	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Nsp	Total
... développe la compréhension et l'ouverture culturelles	92	5	3	100%
... favorise la mobilité des étudiants universitaires	90	6	3	100%
... améliore la qualité de l'enseignement et de la recherche	81	12	7	100%
... démocratise les savoirs et les connaissances	74	17	10	100%
... accroît la réputation des universités	72	19	9	100%
... contribue au rayonnement culturel de la France	68	22	11	100%
... facilite l'insertion des étudiants	64	26	10	100%
... dynamise le potentiel économique des nations	46	27	27	100%
... augmente les ressources financières des établissements	30	36	33	100%

Lecture : 92 % des étudiants de Montpellier se disent plutôt d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'internationalisation de l'enseignement supérieur développe la compréhension et l'ouverture culturelles.

Chapitre 5

Internationalisation de l'enseignement supérieur : Programmes de formation universitaire conjoints et développement des programmes d'études dans le contexte chinois [1]

Wu Jianli et Chai Shaoming
Université Normale de Chine du Sud, Chine

5.1 Introduction : le contexte international

Avec l'économie mondiale qui devient de plus en plus planétaire et fondée sur la connaissance, il devient de plus en plus nécessaire de développer les capacités de compréhension globale et d'innovation de nos étudiants pour répondre aux demandes sociales. Depuis que la Chine a adhéré à l'OMC, elle est devenue un membre important de la communauté et de l'économie mondiale. Dans ce contexte, de plus en plus d'étudiants chinois vont étudier à l'étranger. Ainsi, en 2009, environ 229 000 étudiants chinois poursuivaient leurs études dans différents pays. En même temps, de plus en plus d'étudiants internationaux viennent en Chine pour y étudier. L'internationalisation de l'enseignement supérieur est devenue une caractéristique de plus en plus saisissante dans le monde. C'est également le cas en Chine. De nombreuses universités chinoises sont impliquées dans les échanges universitaires et de plus en plus offrent des programmes de formation universitaire conjoints avec des universités de pays développés. L'internationalisation des programmes d'études est l'un des aspects les plus importants dans le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur et la Chine y attache beaucoup d'importance.

D'ailleurs, en 2007, le ministère de l'Éducation a publié différents documents portant sur le progrès de la réforme des études de premier cycle et l'amélioration de la qualité générale de l'enseignement, en mettant l'accent sur l'internationalisation. Il

1. Traduit de l'anglais par André-Pierre Lepage (Université d'Ottawa).

a encouragé les universités chinoises à renforcer la coopération internationale avec des établissements d'enseignement supérieur étrangers de grande renommée afin de mieux former les étudiants talentueux de la Chine, d'explorer des façons efficaces de mieux développer les compétences des meilleurs étudiants chinois, d'introduire du matériel didactique de haute qualité et d'étudier les méthodes d'enseignement de pointe des universités étrangères. Cela a fait que l'internationalisation de l'enseignement supérieur et des programmes d'études sont devenus des composantes de premier plan des études de premier cycle, notamment dans le cas des programmes de formation universitaire conjoints.

En 2010, le Conseil d'État de la Chine, dans son *Plan national pour la réforme et la mise au point de l'éducation à moyen et à long terme*, a mis comme priorité la promotion des échanges internationaux et de la coopération internationale, l'introduction de ressources pédagogiques de qualité de l'étranger et l'amélioration des échanges et de la coopération avec des établissements d'enseignement supérieur étrangers, érigeant ainsi l'internationalisation de l'enseignement supérieur au rang de stratégie nationale.

Dans cet article, nous discuterons des implications de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Chine. Puis nous présenterons les programmes de formation universitaire conjoints, qui constituent l'une des configurations principales du processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur en Chine. Enfin, nous présenterons et analyserons, comme étude de cas, la situation de l'Université Normale de Chine du Sud pour illustrer comment l'internationalisation de l'enseignement supérieur est vécue en Chine. Enfin, le présent article proposera quelques pistes de réflexion sur la manière de construire des modèles efficaces pour faciliter l'internationalisation des programmes d'études et faire progresser l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Chine.

5.2 Comprendre l'internationalisation des études supérieures dans le contexte chinois

Selon nous, internationalisation de l'enseignement supérieur et mondialisation économique sont liées. Dans un monde caractérisé par des défis à relever mais aussi des opportunités à saisir, les universités sont des agents majeurs du changement.

En Chine, l'une des principales motivations pour faire progresser l'internationalisation de l'enseignement supérieur est d'ouvrir l'enseignement supérieur chinois au monde, d'apprendre des universités de niveau mondial et d'améliorer la qualité des universités. C'est dans cette optique que le gouvernement central a publié des documents pour promouvoir l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

5.2.1 Quelques éléments d'histoire de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Chine

L'internationalisation de l'éducation supérieure a connu en Chine un nouvel élan à la fin des années 1970, quand le pays a commencé à s'ouvrir, à nouveau, au monde extérieur. À cette époque, l'internationalisation des universités chinoises a été essentiellement motivée par le désir de réaliser les « quatre modernisations » (Huang, 2003),

pour lesquelles le gouvernement central a joué un rôle directif par plusieurs politiques et stratégies relatives à l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Plus tard, dans les années 1990, l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Chine a été influencée non seulement par la réforme économique, mais aussi par des facteurs plus variés, d'ordre universitaire et culturel. Au cours de cette période, la Chine a accéléré sa transition vers l'économie de marché avec des caractéristiques chinoises, une conception de la concurrence dans une perspective internationale a été rapidement mise au cœur du développement de l'enseignement supérieur chinois (Yang, 2002 ; Huang, 2006).

Depuis la fin des années 1990, les stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur chinois se sont déployées davantage dans le cadre d'une recherche de réponses aux défis de la mondialisation. La Chine, en tant que membre de l'OMC, a conclu des accords de coopération en enseignement supérieur avec 160 pays et est devenue le plus grand marché de l'enseignement supérieur au monde, étant présente dans 14 organisations internationales (Chen, 2003).

5.2.2 Motivations pour une internationalisation de l'enseignement supérieur dans le contexte chinois

Par rapport aux pays développés, notamment occidentaux, l'internationalisation de l'enseignement supérieur suit des objectifs différents dans le contexte éducatif chinois.

Il existe de nombreuses définitions du concept de l'internationalisation. Le programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (GIES/*IMHE*) de l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) définit l'internationalisation comme « *le processus d'intégration d'une dimension internationale et interculturelle dans l'enseignement, la recherche et les fonctions de service de l'établissement* ». Knight (2003), un expert reconnu dans le domaine, a modifié cette définition comme suit : « *le processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou mondiale dans les objectifs, les fonctions ou la prestation de l'enseignement postsecondaire* » (p. 2).

Cette définition comprend trois éléments principaux :

— l'internationalisation est un processus ;
— l'internationalisation est une réponse à l'international et à la mondialisation, mais la mondialisation ne doit pas être confondue avec le processus de mondialisation lui-même ;
— l'internationalisation comprend à la fois des éléments internationaux et locaux (interculturels).

Quant aux raisons d'intégrer une dimension internationale dans l'enseignement supérieur, Jane Knight et Hans de Wit mettent en avant quatre types de raisons : les motivations pédagogiques, sociales ou culturelles, politiques et économiques (1995).

Cela est également vrai en Chine. Mais il y a une différence entre la motivation des universités occidentales et celle des universités chinoises. Pour ces dernières, il s'agit d'incorporer des ressources pédagogiques de meilleure qualité, de contribuer à l'amé-

lioration de la qualité de l'enseignement supérieur et de développer la conscience internationale des étudiants chinois. Alors que les stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur dans beaucoup de pays occidentaux développés, comme l'Australie, satisfont surtout à des besoins financiers et de marchandisation (*marketization*).

Comme le fait remarquer Rastall, « *il y a une forte motivation financière pour que les universités occidentales recrutent des étudiants chinois* » (Rastall, 2009). Zheng affirme également qu'il existe des différences significatives dans les motivations des universités chinoises qui collaborent avec des universités occidentales : *« Pour les universités chinoises prestigieuses et particulièrement celles qui sont directement sous la tutelle du ministère de l'Éducation, l'internationalisation est beaucoup plus une question de travailler sur la scène mondiale et de coopérer sur une base de la réciprocité dans le domaine de la recherche et dans des programmes d'études supérieures de deuxième et troisième cycles que sur des motivations financières* ».

Les limites imposées par le ministère de l'Éducation pour les programmes de formation universitaire conjoints (une coopération uniquement avec les meilleures universités mondiales) témoignent de cette volonté de mettre en place des normes plus élevées (Rastall, 2009). De manière plus générale, on peut dire que l'objectif d'internationalisation de l'enseignement supérieur chinois est une tendance inévitable devant permettre aux universités chinoises d'élargir l'ouverture au monde, de renforcer les échanges universitaires internationaux, d'augmenter le nombre d'étudiants chinois qui étudient à l'étranger ou d'attirer des étudiants internationaux en Chine et d'offrir des programmes de formation universitaire conjoints (Liu Haifeng, 2001).

5.2.3 Quelles formes prend l'internationalisation de l'enseignement supérieur chinois

De manière générale, l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Chine prend trois formes. La première consiste à étudier à l'étranger : envoi à l'étranger d'étudiants chinois mais aussi de professeurs qui enseignent dans les programmes d'études supérieures ou qui participent à des programmes de recherche conjoints. Une autre forme consiste à intégrer une dimension internationale dans les universités chinoises, y compris l'introduction de manuels étrangers et de références étrangères ainsi que la mise au point de programmes offerts en anglais et de programmes bilingues. La troisième fore consiste à offrir des programmes transnationaux dans les universités chinoises en coopération avec des universités partenaires de l'étranger.

Aujourd'hui, dans de nombreuses universités majeures chinoises, on retrouve ces trois approches et diverses activités d'internationalisation des études supérieures y sont menées. Ces universités ont généralement signé des accords d'échange et de coopération avec des universités étrangères dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et des services afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et faire progresser le niveau de la recherche.

De plus en plus d'échanges universitaires et culturels sont mis en place pour offrir davantage de possibilités tant aux étudiants qu'aux professeurs chinois. Certaines universités ont même lancé des programmes de formation conjoints sino-étrangers

pour attirer des étudiants chinois désirant recevoir une éducation de type occidental. De nombreux programmes d'échange d'étudiants ont également été mis en place pour envoyer des étudiants chinois étudier à l'étranger et, en même temps, recruter des étudiants étrangers pour étudier dans les universités chinoises. De toutes ces activités, la réalisation de la coopération universitaire sino-étrangère dans tous les domaines constitue le moyen le plus important pour faire progresser l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Chine.

5.3 Historique de la mise en place des programmes de formation universitaire conjoints dans les universités chinoises

La principale forme que prend l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le contexte chinois est l'offre de programmes de formation universitaire conjoints sino-étrangers. Dans cette partie, nous présentons la stratégie nationale pour mettre en œuvre ces programmes de formation universitaire conjoints dans les établissements d'enseignement supérieur de Chine.

5.3.1 Quelques rappels de la stratégie gouvernementale

Selon le ministère de l'Éducation, la désignation « *programme de formation universitaire conjoint* » se rapporte aux activités de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur étrangers et les établissements d'enseignement supérieur chinois (ci-après désignés sous le nom de « *coopérateurs chinois et étrangers dans la gestion des universités* ») dans la mise en place d'établissements d'enseignement supérieur conjoints (ci-après dénommées « *universités chinoises étrangères gérées conjointement* ») qui offrent des programmes d'études supérieures principalement aux citoyens chinois sur le territoire de la Chine.

Pour promouvoir et réglementer ces types de programme, le gouvernement central a publié différents documents et règlements. En 1995, l'ancienne Commission d'état de l'éducation a publié et assuré la promulgation du « *Règlement contemporain sur le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur conjoints, en collaboration avec des partenaires étrangers* ». En 1997, la Commission d'octroi des grades du Conseil d'État a publié un « *Avis pour renforcer la gestion de l'octroi des grades et le fonctionnement des établissements de formation universitaire conjoints, en collaboration avec des partenaires étrangers* ».

Ce sont deux politiques importantes et fondamentales pour réglementer et faciliter la mise au point de l'éducation transnationale en Chine. Particulièrement dans l'*Avis*, l'importation de services d'enseignement supérieur étrangers et de programmes d'études conjoints est fortement encouragée ; elle est définie comme un élément complémentaire important de l'enseignement supérieur chinois et comme un moyen pratique et très efficace pour relever les défis de la mondialisation et de la concurrence à l'échelle mondiale.

En 2003, de nouveaux « *Règlements de la République populaire de Chine relatifs à la coopération sino-étrangère dans la gestion des établissements d'enseignement su-*

périeur » ont été publiés et l'on s'attend à ce que ces nouvelles règles stimulent davantage l'expansion de l'éducation transnationale. Tout comme les deux précédents documents, les nouveaux règlements visent également à encourager un plus grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur occidentaux de grande renommée à venir en Chine, avec leurs systèmes d'enseignement et de recherche et leur personnel pour fournir, en anglais, une formation axée sur la recherche, menant à des diplômes de premier cycle et de cycles supérieurs de renommée internationale.

Même si l'importance de ces trois documents ne doit pas être surestimée, il faut remarquer que chacun approuve et encourage la coopération et l'articulation avec des partenaires d'établissements d'enseignement supérieur étrangers pour la gestion conjointe d'établissements d'enseignement supérieur chinois en affirmant clairement que la coopération avec les établissements d'enseignement supérieur étrangers doit devenir un élément important de la politique de l'éducation de la Chine (Huang, 2006).

5.3.2 Un développement en trois temps

De manière générale, l'histoire récente de la mise au point des programmes de formation universitaire conjoints des universités chinoises peut être divisée en trois étapes. La première étape est marquée par des débuts timides, à la fin des années 1980 : le premier programme conjoint sino-étranger à être établi est une Maîtrise en administration des affaires (MBA), lancée en 1987 par l'Université de finance et d'économie de Tianjin et une université américaine : l'Oklahoma City University.

Au début des années 1990, de plus en plus de programmes de formation universitaire conjoints ont vu le jour et en 1993, le ministère de l'Éducation a publié des documents pour réglementer le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur conjoints. La mise au point de ces programmes transnationaux, en particulier des programmes de formation universitaire décernant des diplômes étrangers, a été strictement contrôlée et réglementée par le gouvernement dans la phase initiale.

Puis, la phase de mise au point rapide est venue avec l'entrée de la Chine dans l'OMC en 2001 et la publication des « *Règlements de la République populaire de Chine relatifs à la coopération sino-étrangère dans la gestion des établissements d'enseignement supérieur* » qui sont entrés en vigueur le 1er septembre 2003, et des « *Mesures de mise en application des règlements de la République populaire de Chine relatifs à la coopération sino étrangère dans la gestion des établissements d'enseignement supérieur* »qui ont pris effet à compter de juillet 2004, permettant ainsi à de plus en plus d'universités chinoises d'établir des programmes de formation universitaire conjoints avec des universités étrangères.

En 2006, on comptait plus de 1 300 établissements d'enseignement supérieur et programmes conjoints sino-étrangers en fonctionnement en Chine (Guo, 2006). Le facteur le plus déterminant concernant leur exploitation est le cadre juridique formel, que les établissements doivent suivre. Les « *Règlements de la République populaire de Chine relatifs à la coopération sino-étrangère dans la gestion des établissements d'enseignement supérieur* »sont entrés en vigueur le 1er septembre 2003, ouvrant ainsi la voie à

l'entrée légitime des établissements d'enseignement supérieur étrangers sur le marché de l'éducation de la Chine.

Avec le nombre croissant de programmes de formation universitaire conjoints mis en place sont apparus des problèmes de faiblesse des infrastructures et des installations, en plus de la qualité médiocre de l'enseignement dispensé dans certains programmes. Ainsi, le développement des programmes de formation universitaire conjoints est entré dans une troisième phase de réglementation qui a mis l'accent sur la qualité. En juillet 2010, le ministère de l'Éducation a publié un avis pour rendre publique la liste des programmes de formation universitaire et des établissements d'enseignement supérieur conjoints sino-étrangers et a, dans le même temps, réévalué ces programmes.

Plus de 400 établissements et programmes se sont qualifiés et se sont retrouvés sur la liste officielle du ministère de l'Éducation. Mais de nombreux autres sont restés sur la touche.

5.3.3 Facteurs qui influencent l'élaboration des programmes de formation universitaire conjoints

L'une des caractéristiques majeures des programmes transnationaux est que la plupart sont des formations professionnelles (Huang, 2006). Certains programmes sont en ingénierie, informatique, sciences de l'information, langue anglaise mais la majorité sont dans le domaine des affaires et de la gestion et forment des professionnels pour travailler dans des sociétés multinationales ou dans des entreprises engagées dans le commerce international.

La quasi-totalité de ces programmes est offerte dans les universités les plus prestigieuses de Chine, pour la plupart, situées dans les grandes villes – Tianjin, Beijing, Shanghai et Guangzhou. Bon nombre de ces établissements ont un rayonnement international important, sont souvent équipés des meilleures infrastructures et bénéficient d'un personnel bien mieux considéré et formé que la plupart des universités chinoises. C'est peut-être l'une des raisons les plus importantes qui font que ces programmes de formation universitaire conjoints aient été en mesure d'assurer une augmentation constante du nombre d'étudiants au cours de la dernière décennie.

Quant aux partenaires étrangers, en 2004 les programmes conjoints avec des universités australiennes ont dépassé ceux avec des établissements d'enseignement supérieur américains (Huang, F., 2003 B). Avec l'expansion rapide des programmes de formation universitaire conjoints, de plus en plus d'universités de recherche des pays étrangers, et en particulier des universités prestigieuses des États-Unis, de l'Australie et du Royaume-Uni, ont participé activement à offrir divers programmes d'études universitaires en collaboration avec des établissements d'enseignement supérieur chinois. Dans une large mesure, cela a permis d'attirer davantage d'étudiants dans ces programmes.

Plusieurs facteurs ont conduit à l'augmentation substantielle du nombre de programmes transnationaux dans les universités chinoises (Huang, 2006). Tout d'abord, on s'attend généralement à ce que l'intégration de programmes de formation universitaire étrangers dans les cités universitaires chinoises fournisse un moyen pratique

et aussi très efficace d'améliorer la qualité de l'enseignement et des normes universitaires, et de faciliter l'internationalisation de l'enseignement supérieur chinois. En offrant des programmes de formation conjoints avec des partenaires étrangers prestigieux, des établissements d'enseignement supérieur individuels en Chine peuvent développer une compréhension plus complète et directe des missions universitaires actuelles, des idées, de la gestion des programmes d'études et de la prestation des programmes de formation universitaire dans les universités étrangères.

En second lieu, en introduisant ces programmes qui sont absolument nécessaires, mais que les établissements d'enseignement supérieur chinois ne peuvent pas offrir, la Chine peut former d'une manière plus rapide et plus efficace plus de diplômés avec des perspectives internationales. En comparaison avec les stratégies pour encourager des membres du corps professoral et des étudiants à poursuivre leurs recherches ou leurs études à l'étranger, comme l'offre et le financement de programmes de formation universitaire sanctionnés par un diplôme étranger, le fait que les diplômes conjoints et les campus d'universités étrangères soient désormais reconnus comme faisant partie intégrante de l'enseignement supérieur chinois, a exercé une influence significative sur l'enseignement supérieur chinois actuel et l'importation transnationale de services dans les projets éducatifs, les programmes d'études, la prestation des programmes de formation universitaire et même les campus universitaires. Cette stratégie a été reconnue comme un moyen efficace d'améliorer la qualité et les normes des études universitaires et de faciliter l'internationalisation de l'enseignement supérieur chinois (Huang, 2006).

5.3.4 Modèles de programmes de formation universitaire conjoints sino-étrangers

Il existe différents modèles de programmes de formation universitaire conjoints, variables dans l'organisation, le curriculum ou dans l'attribution des grades universitaires. Selon l'étude de Gong, on peut distinguer trois modèles d'organisation.

Le premier modèle comprend des établissements d'enseignement supérieur sino-étrangers ayant une entité juridique indépendante. De tels établissements sont des personnes morales et ont un système financier indépendant. La structure organisationnelle complète est conçue pour offrir des programmes de formation universitaire ; une réglementation autonome et un système de gestion indépendant sont aussi mis en place pour garantir la qualité des programmes d'études. On peut citer comme exemple la China Europe International Business School, fondée en 1994 par le gouvernement chinois et l'Union européenne, l'Université de Nottingham-Ningbo, fondée en 2004, enfin la Xi'an Jiaotong-Liverpool University, établie en 2006.

Actuellement, la mise en place de succursales de campus n'est toujours pas autorisée pour les universités ou les sociétés étrangères. Ainsi, même si l'Université de Nottingham-Ningbo est perçue très positivement, avec le nouveau modèle qu'elle incarne et son statut de corporation, il ne faut pas oublier qu'elle n'est pas une succursale de l'Université de Nottingham, mais une université totalement indépendante appartenant à l'Université Wanli du Zhejiang. En même temps que les programmes de formation universitaire de l'Université de Nottingham, on y offre également, entièrement

en anglais, des programmes établis en Chine. Néanmoins, les étudiants recevront les mêmes diplômes que ceux conférés par l'Université de Nottingham au Royaume-Uni.

Le deuxième modèle est celui des établissements d'enseignement supérieur sino-étrangers non indépendants, ne constituant pas une personne morale. Ces établissements d'enseignement supérieur sont habituellement des collèges secondaires, qui font partie des universités chinoises, avec une entité financière appropriée et un corps professoral indépendant. Ces collèges secondaires offrent plusieurs programmes, qui sont gérés conjointement par les universités chinoises et étrangères. Un exemple typique de ce modèle est le Sydney Institute of Language and Commerce, fondé par l'Université de Shanghai et l'Université de Technologie de Sydney.

Le dernier modèle est celui des programmes de formation universitaire conjoints sino-étrangers offerts dans des universités chinoises. Ces dernières offrent ces programmes dans des collèges proposant des formations similaires. Il peut par exemple s'agir de programmes de gestion d'entreprise d'un collège spécialisé en combinaison avec des programmes de formation universitaire de l'École de gestion d'une université étrangère. Ces programmes de formation universitaire conjoints font tout simplement partie des collèges secondaires des universités chinoises ; il n'y a pas de financement indépendant et le corps professoral fait partie des collèges ou des universités chinois.

Actuellement, la grande majorité des programmes de formation universitaire conjoints suivent ce modèle.

Dans les divers programmes de formation universitaire conjoints, différents diplômes et différents programmes d'études sont offerts. Le tableau suivant indique les différents modèles de programmes d'études et de diplômes qui sont offerts.

Selon la durée des études et l'emplacement, les établissements d'enseignement supérieur conjoints peuvent offrir un des différents modèles de programmes de formation universitaire conjoints présentés dans le tableau suivant.

Dans tous ces modèles, les étudiants peuvent généralement obtenir un diplôme d'une université chinoise ou d'une université étrangère ou même un double diplôme. La majorité de ces programmes de formation universitaire conjoints confèrent une Licence (*Bachelor*) et quelques-uns offrent une Maîtrise (*Master*). Le tableau suivant montre le pourcentage des diplômes qui sont décernés par les programmes de formation universitaire conjoints.

Au cours des vingt dernières années, de grands progrès ont été réalisés en Chine grâce à la mise en place des programmes de formation universitaire conjoints. Avec ces différents modèles de formation, les universités chinoises ont bénéficié de ressources pédagogiques de grande qualité provenant des universités occidentales, y compris des manuels inédits et du matériel didactique original, transformant ainsi en partie le système d'enseignement supérieur chinois.

Elles ont également renforcé l'évolution des disciplines dans les universités et amélioré le développement professionnel des équipes enseignantes. Grâce à ces programmes de formation, les échanges universitaires académiques et culturels entre universités chinoises et étrangères ont également été favorisés. C'est justement cela qui incite les

Tableau 5.1 – Modèles des programmes d'études et des diplômes offerts

Type de programme	**Signification**
A. Programmes d'études étrangers ; diplômes étrangers.	Les universités étrangères offrent les programmes d'études et décernent les diplômes. Aucune exigence sur l'emplacement.
B. Programmes d'études étrangers et chinois ; diplômes étrangers.	Les deux universités offrent les programmes d'études, mais les établissements d'enseignement supérieur étrangers confèrent les grades universitaires.
C. Programmes d'études étrangers et chinois ; grades universitaires étrangers et chinois.	Les deux universités offrent des programmes d'études et les étudiants obtiennent de doubles diplômes.
D. Programmes d'études étrangers ; diplômes étrangers ; certificats chinois.	Les deux universités offrent des programmes d'études, les universités étrangères décernent les diplômes et les établissements chinois offrent des certificats.
E. Programmes d'études étrangers ; diplômes chinois ; certificats étrangers.	Les deux universités offrent des programmes d'études, les universités chinoises décernent les diplômes et les établissements étrangers confèrent des certificats.

Tableau 5.2 – Modèles de programmes de formation universitaire conjoints

Modèles	**Durée des études et emplacement Diplôme obtenu par les étudiants**
Modèle 1 + 3	Une année d'études en Chine, puis trois ans d'études à l'étranger. Diplômes étrangers ou doubles diplômes.
Modèle 2 + 2	Deux années d'études en Chine, puis deux ans d'études à l'étranger. Diplômes étrangers ou doubles diplômes.
Modèle 3 + 1	Trois années d'études en Chine, puis un an d'études à l'étranger. Diplômes étrangers ou doubles diplômes.
Modèle 4 + 0	Quatre années d'études en Chine. Doubles diplômes.

Tableau 5.3 – Pourcentage des différents diplômes décernés par les programmes de formation universitaire conjoints

Niveau	Nombre	% du nombre total de programmes
Licence (*Bachelor*)	230	60.8 %
Maîtrise (*Master*)	108	28.6 %
Licence – Maîtrise	1	0.3 %
Doctorat	2	0.5 %
Indéterminé	37	9.8 %
Total	378	100 %

universités chinoises à développer ces types de programmes conjoints. Actuellement, on peut même dire que l'ouverture de programmes de formation universitaire conjoints est devenue moyen le plus important pour promouvoir l'internationalisation des études supérieures en Chine.

5.4 Programmes conjoints et internationalisation du curriculum

Lorsque l'on offre des programmes de formation universitaire conjoints, la mise au point des cours constitue une composante très importante pour rendre le programme d'études « *international* ». Il faut intégrer des éléments internationaux d'ordre académique et culturel afin d'internationaliser le curriculum. C'est la base même du processus d'internationalisation selon Knight (Knight, 1994). Harari (1989) l'a également souligné, « *le cœur de l'internationalisation d'un établissement d'enseignement supérieur est, et restera toujours, son curriculum, précisément parce que l'acquisition de connaissances, c'est ce à quoi doit servir une université* ». Bond (2003), Bond, Qian et Huang (2003) et Green et Olson (2003) décrivent le curriculum comme « *l'épine dorsale du processus d'internationalisation* » (cité par Knight, 1994). D'autres chercheurs partagent le même avis, soulignant l'importance que le programme d'études internationalisé puisse fournir à tous les étudiants une expérience d'apprentissage centrée sur l'étudiant et préparer ces derniers à réussir dans les sociétés mondialisées contemporaines, qui sont de plus en plus interdépendantes (Leask, 2001 ; Lemasson, 2002 ; Schuerholz-Lehr, 2007).

De nombreux chercheurs chinois ont discuté du fondement, de l'implication, de la forme et du contenu de l'internationalisation du curriculum dans les universités chinoises. Lu Nina a fait une revue de la littérature des recherches sur l'histoire de l'internationalisation des programmes d'études dans les universités de recherche chinoises. Il a résumé les principales formes d'internationalisation des programmes d'études, tels que l'offre de cours étrangers pertinents, l'introduction de matériaux d'apprentissage

originaux en anglais, l'élaboration de programmes conjoints et l'offre de cours de formation générale. Ces différentes façons d'offrir des cours internationaux ont permis de faire avancer l'internationalisation de l'enseignement supérieur de la Chine et d'aider à développer la vision internationale et l'esprit critique des étudiants chinois.

5.4.1 Définitions de l'internationalisation des programmes d'études

Le terme « *programme d'études internationalisé* » se rapporte au contenu des cours et à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui intègrent une perspective interculturelle et internationale. L'accent est donc mis non seulement sur la teneur des programmes d'études, mais aussi sur les implications pédagogiques des méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui favoriseront l'intégration des étudiants internationaux (Adams, 1992 ; Bond, 2006 ; De Vita & cas, 2003 ; Leask, 2001). Taylor (2000), quant à lui, a fait valoir que « *le processus de conception ou de modification du curriculum vise à intégrer une dimension internationale dans les aspects formels et opérationnels des programmes d'études, le terme « formels » se référant au contenu des cours et aux outils d'apprentissage et le terme « opérationnels » à l'enseignement et aux méthodes d'apprentissage, au regroupement des étudiants, à l'emplacement et à l'heure des cours* ».

Les études sur la définition de l'internationalisation des programmes d'études visent principalement deux aspects de l'internationalisation ; l'un est le but, les principes et les méthodes et l'autre est le contenu et la couverture. La définition de l'OCDE couvre ces deux aspects de l'internationalisation :

Un programme d'études à vocation internationale, dans son contenu ou sa forme, qui vise à préparer les étudiants à agir (professionnellement/socialement) dans un contexte international et multiculturel et conçu pour des étudiants nationaux ou étrangers (Internationalizing the Curriculum in Higher Education, OCDE, 1996).

En outre, l'OCDE et son Centre pour la recherche et l'innovation en enseignement (*CERI*) ont développé les neuf types de programmes d'études internationalisés suivants :

1. Programmes d'études avec un sujet international (p. ex., les relations internationales, le droit européen, etc.).
2. Programmes d'études dans lesquels le sujet traditionnel/original des études est élargi par une approche comparative à l'échelle internationale (p. ex., l'éducation comparative internationale).
3. Programmes d'études qui préparent les étudiants pour des professions internationales bien définies (p. ex., commerce international, gestion, comptabilité).
4. Programmes d'études en langues étrangères ou en linguistique, qui traitent explicitement des questions de communication interculturelle et qui offrent une formation en compétences interculturelles.
5. Programmes d'études interdisciplinaires, comme les études régionales qui couvrent plusieurs pays.
6. Programmes d'études menant à des qualifications professionnelles qui sont reconnues internationalement.

7. Programmes d'études internationalisés menant à des diplômes conjoints ou à de doubles diplômes.
8. Programmes d'études dont des portions obligatoires sont offertes par des conférenciers locaux dans des établissements d'enseignement supérieur à l'étranger.
9. Programmes d'études avec un contenu spécialement conçu pour des étudiants étrangers.

Il est intéressant de noter qu'il a été reconnu que ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives et que certains programmes d'études internationalisés entrent dans plusieurs catégories (Taylor, 2000).

Ces types de programmes d'études internationalisés couvrent presque toutes les sortes de programmes de formation universitaire internationaux qui sont offerts aux études supérieures et ils fournissent l'encadrement nécessaire pour la conception et la mise au point de programmes d'études appropriés pour les établissements d'enseignement supérieur locaux.

5.4.2 Eléments-clés des approches de l'internationalisation du curriculum dans les programmes de formation universitaire conjoints

Les éléments fondamentaux suivants doivent être pris en considérés dans le développement d'un curriculum international dans un programme conjoint : le contenu, la méthode, le but ou l'objectif.

Tout d'abord, des éléments interculturels et internationaux, comme la culture, la politique et les enjeux économiques et mondiaux, doivent être intégrés dans le curriculum pour rendre la formation universitaire « internationale ». Les cours doivent s'appuyer sur des ressources internationales pertinentes pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage.

Deuxièmement, il faut déterminer comment intégrer ces éléments internationaux ; ce sont les méthodes ou les approches. Il faut couvrir les approches pour développer des cours, mais aussi les méthodes d'enseignement et les outils d'apprentissage. La partie suivante traitera de cette question en détail.

Troisièmement, il faut définir clairement les buts ou les objectifs lors de la conception des cours internationaux. L'un des principaux objectifs de l'internationalisation des programmes d'études consiste à « préparer les étudiants à agir (professionnellement/socialement) dans un contexte international et multiculturel conçu pour des étudiants nationaux ou étrangers » afin de développer la perspective mondiale et la sensibilisation internationale des apprenants. Dans la conception et la mise au point des curriculums internationaux, tous ces éléments doivent être pris en compte pour s'assurer que les étudiants qui y sont inscrits peuvent effectivement atteindre leurs objectifs.

L'internationalisation peut être mise en œuvre de différentes façons à travers les programmes d'études et l'on recommande les stratégies suivantes comme point de départ : introduire des thèmes internationaux dans les programmes d'études pour réflexion et

analyse critique, encourager les étudiants nationaux et internationaux à présenter un point de vue critique sur des questions mondiales, intégrer des perspectives internationales aux discussions en classe, créer des occasions d'intégrer l'enseignement et l'apprentissage, favoriser le respect de la diversité culturelle et élargir les programmes d'études pour y inclure des perspectives locales et mondiales, et fournir des possibilités pour les étudiants nationaux et internationaux à s'engager dans des partenariats de collaboration.

L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) traite de cinq thèmes primordiaux dans la mise au point de programmes d'études internationaux :

— développer des partenariats efficaces pour soutenir l'apprentissage international ;
— intégrer l'apprentissage des langues étrangères dans les cours et les programmes d'études ;
— appuyer et soutenir les efforts des membres du corps professoral pour internationaliser les programmes d'études ;
— exploiter l'expérience des étudiants pour faciliter l'apprentissage international et interculturel sur le campus ;
— démontrer la valeur d'un programme internationalisé dans le contexte de l'évaluation et de la mesure des résultats d'apprentissage des étudiants.

Lorsque l'on internationalise les curriculums des programmes de formation universitaire conjoints, il faut prendre en considération ces thèmes primordiaux. Cela nécessite une approche suivie, collaborative et interdisciplinaire, combinant le soutien, les connaissances, les efforts et les compétences des professeurs qui possèdent une sensibilité interculturelle et une expérience internationale, des étudiants et des administrateurs. Ce processus doit se faire à l'échelle de l'établissement d'enseignement supérieur afin de mieux répondre aux besoins de tous les étudiants dans tous les départements et toutes les facultés de l'université.

De manière générale, il existe trois approches principales pour internationaliser les programmes d'études : l'approche du module, l'approche par perfusion et l'approche par transformation, et ces approches représentent les trois étapes d'internationalisation du curriculum.

A. L'approche du module : Elle se caractérise par l'ajout de contenu ou de thèmes internationaux ou interculturels aux programmes d'études et aux cours existants, sans modifier la structure d'origine ou les approches pédagogiques (Banks, 2004).
B. L'approche par perfusion : Dans cette approche, les programmes d'études sont « infusés » avec du contenu qui enrichit la compréhension interculturelle des étudiants et leur connaissance de diverses cultures (Whalley et coll., 1997). L'approche par perfusion se concentre sur la nature interdisciplinaire de l'internationalisation des programmes d'études et expose des étudiants de tous les domaines d'études à des perspectives internationales et multiculturelles.
C. L'approche par transformation : Cette approche est probablement la plus difficile à adopter et la moins utilisée pour modifier les curriculums (Bond, 2003

a, p. 5). Elle encourage de nouvelles façons de penser, intègre de nouvelles méthodologies afin de soulever différentes questions épistémologiques, remettre en question de vieilles hypothèses, considérer des sources de données subjectives, et réviser ou invalider des théories antérieures. Elle vise à aider les étudiants à développer une conscience critique fondamentale, des valeurs, de la sensibilisation, des compétences et des connaissances des différences interculturelles qui leur permettront de s'épanouir en tant que citoyens du monde dans un monde en constante évolution. Cette approche est celle qui transforme le plus complètement le curriculum et satisfait le mieux aux exigences de développement d'un curriculum international.

Il y a quelques avantages et inconvénients à chacune de ces trois approches et ils sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 5.4 – Avantages et inconvénients des trois approches pour internationaliser les programmes d'études

Approche	Description
Le module	Facile à mettre en œuvre et ne nécessite pas de changements fondamentaux dans le contenu des cours ou l'approche pédagogique. Exemples : l'ajout d'une lecture, d'une conférence ou d'un travail avec une orientation internationale ou interculturelle.
Par perfusion	Nécessite une préparation et il faut repenser la conception des cours. Exemples : inclure des objectifs de cours qui mettent l'accent sur le développement de la connaissance interculturelle, les attitudes et les comportements ; inclure des lectures et des travaux qui reflètent la diversité des points de vue qui sont abordés dans les cours.
Par transformation	Difficile à mettre en œuvre, en particulier dans certaines disciplines. Objectif principal : le changement de la perspective culturelle et le développement de la capacité de se déplacer entre les différentes cultures et visions du monde.

En pratique, ces approches peuvent être utilisées de manière flexible, selon les objectifs, les ressources et les approches pédagogiques, pour satisfaire aux exigences des programmes de formation universitaire conjoints.

5.5 Une brève étude de cas : le campus de Nanhai de l'Université Normale de Chine du Sud

Jusqu'à maintenant, nous avons discuté de la situation générale de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et des programmes de formation universitaire conjoints dans le contexte chinois d'un point de vue historique et nous avons présenté

une vue d'ensemble de sa mise au point actuel. Mais peu de discussions ont porté sur un examen plus approfondi du processus de mise au point d'un programme de formation universitaire conjoint particulier et l'élaboration d'un programme d'études international précis dans une université distincte pour parvenir à une compréhension profonde de l'internationalisation de l'enseignement supérieur chinois.

C'est pourquoi cette étude fera appel à la méthode d'étude de cas pour explorer comment les universités chinoises administrent les programmes de formation universitaire conjoints et garantissent l'internationalisation des programmes d'études dans ce processus. Une autre raison est que les auteurs de cette étude ont travaillé dans le programme de formation universitaire international de cette université depuis plus de dix ans et ils sont aussi responsables de la mise au point et de la gestion de divers programmes de formation universitaire internationaux et sont familiarisés avec les stratégies et les processus de mise au point.

Le campus de Nanhai de l'Université Normale de Chine du Sud a été choisi comme le cas à examiner dans cette étude. L'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) a été fondée en 1933. Elle est aujourd'hui une université-clé multidisciplinaire (philosophie, économie, éducation, littérature, histoire, sciences, ingénierie) et une des universités du « programme 211 ».

Grâce à la politique de réforme et d'ouverture de la Chine à sa proximité avec Hong Kong et Macao, divers échanges internationaux ont été réalisés. Aujourd'hui, l'UNCS a établi des partenariats avec plus de 70 universités et établissements d'enseignement supérieur dans 40 pays. Elle est l'une des meilleures universités de la province du Guangdong en ce qui concerne la gestion des programmes de formation universitaire conjoints et l'internationalisation des programmes d'études.

Le campus de Nanhai, qui a été fondé en 2001, vise à devenir la « fenêtre de l'internationalisation » de l'Université Normale de Chine du Sud ; de fait, il a défini l'internationalisation comme un élément stratégique de son développement. Ses principaux objectifs visent à attirer les étudiants qui désirent étudier à l'étranger, et leur offrir un enseignement de haute qualité et une plate-forme de transition afin qu'ils puissent réussir leurs études à l'étranger.

En 2003, le campus de Nanhai a commencé à offrir un programme de formation universitaire conjoint avec la Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT). Maintenant, il offre plusieurs programmes de formation universitaire internationaux en collaboration avec des universités d'Australie, des États-Unis et du Royaume-Uni. En plus, des programmes internationaux d'échanges d'étudiants ont été mis en place, par la réception et l'envoi d'étudiants en provenance / à destination de pays étrangers comme le Canada ou la France. Ceci sans parler des projets de recherche en coopération avec des universités de ces mêmes pays dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

5.5.1 Politiques et stratégies

Les universités chinoises ont pris conscience que l'internationalisation est un facteur important pour leur permettre d'obtenir (et de conserver) un statut de classe mondiale

(Huang, 2007 ; Mok et Lo, 2007). C'est donc aussi le cas pour le campus de Nanhai de l'UNCS. Afin de promouvoir l'internationalisation, ce campus a mis en place une politique pour encourager les départements universitaires à offrir des programmes de formation universitaire conjoints, à ouvrir des cours bilingues, et à envoyer des membres du corps professoral se perfectionner à l'étranger.

Le campus de Nanhai a également introduit différentes stratégies pour tenter d'internationaliser l'enseignement, l'apprentissage et la recherche. Une des mesures les plus importantes a été de mettre en place des programmes de formation universitaire conjoints en collaboration avec des universités étrangères pour offrir la possibilité d'obtenir de doubles diplômes aux étudiants inscrits aux études de premier cycle. Sur la base de ces programmes, les professeurs ont été envoyés aux universités partenaires pour améliorer leur formation et les aider à transformer leurs idées de cours et leurs modèles pédagogiques.

Aussi, afin d'internationaliser les programmes d'études, le campus de Nanhai a tout d'abord offert les cours originaux des professeurs en chinois et a invité des professeurs étrangers des meilleures universités dans les pays occidentaux à y offrir leurs cours en anglais. Les professeurs chinois ont d'abord travaillé comme tuteurs pour aider les professeurs étrangers à enseigner leur matière, puis ils ont offert ces mêmes cours dans les deux langues. Ceci a favorisé le développement professionnel des professeurs chinois.

Le campus de Nanhai a également mis en place une politique pour encourager les professeurs chinois à offrir des cours bilingues, leur offrant le double du salaire pour ces cours et permettant aux professeurs chinois d'étudier à l'étranger. Un budget spécial a été mis de côté pour offrir des échanges universitaires internationaux. Chaque année, de nombreux experts et professeurs provenant d'universités de première classe mondiale sont invités à donner des conférences ou à offrir des cours ou des ateliers à l'intention des professeurs chinois pour contribuer au développement professionnel de ces derniers. La plupart de ces activités ont été menées dans ou par le biais de programmes de formation universitaire conjoints et ces programmes ont fourni la plate-forme et les possibilités nécessaires pour l'internationalisation de l'université.

5.5.2 Modèles de programmes de formation universitaire conjoints

En 2002, le campus de Nanhai a établi le premier programme de formation universitaire conjoint en commerce avec RMIT. Le modèle de ce programme était « 1 + 2 », c'est-à-dire que les étudiants de l'UNCS suivaient des cours de langue et de commerce pendant une année en Chine, obtenaient un certificat, puis poursuivaient leurs études au RMIT pour deux autres années. Quand ils terminaient tous les cours du programme du RMIT, ils obtenaient le diplôme de Licence (*Bachelor*) en commerce. Il s'agit d'un modèle de type A présenté ci-dessus, c'est-à-dire un programme d'études et un diplôme.

Afin de garantir la qualité de ce programme, a été introduit le programme de langues de RMIT ; les enseignants des deux universités ont donné conjointement des cours de langue en utilisant une approche communicative. En parallèle, une vingtaine de professeurs chinois ont été envoyés à la RMIT pour recevoir une formation sur les

méthodes d'enseignement des langues durant les quatre premières années. Pour les cours de commerce, les deux parties ont d'abord discuté, puis elles ont conçu un nouveau plan de cours pour le programme de formation universitaire conjoint et elles ont essayé d'intégrer des éléments culturels et des études de cas australiens et chinois pour rendre le cours plus « *international* ».

Au cours des trois premières années, le RMIT a envoyé quatre professeurs à l'UNCS pour offrir des cours en commerce ; les professeurs chinois participaient aux cours, d'abord à titre d'observateurs puis comme tuteurs pour les étudiants. Les professeurs chinois en commerce ont également été envoyés à Melbourne chaque mois de juillet pour recevoir une formation au sujet de l'enseignement de cette matière. Ensuite, ces professeurs chinois ont été en mesure d'offrir des cours en commerce dans les deux langues. Des professeurs étrangers australiens, américains et britanniques ont également été recrutés pour donner des cours de langue et de commerce.

Cette première expérience a jeté les bases pour la mise en place d'un nouveau programme de formation universitaire conjoint.

En 2006, le campus de Nanhai a créé des programmes de formation universitaire conjoint en commerce, de type 2 + 2 avec l'Université d'Aberdeen (GB), l'Université de technologie de Curtin (Australie) et l'Université d'Etat de San Francisco. Ces nouveaux programmes ont permis de recruter non seulement des étudiants régulièrement inscrits à l'UNCS mais aussi des étudiants hors-quota. Cela permet d'offrir à ces derniers une deuxième chance, puis qu'ils ont échoué à l'examen national d'entrée à l'université et ne pourrait normalement pas être inscrit dans une université de ce niveau. Les étudiants réguliers peuvent obtenir un double diplôme (de l'UNCS et de l'université partenaire), mais les étudiants hors-quota ne peuvent obtenir que le diplôme de l'université étrangère.

Au cours des huit dernières années, plus de 600 étudiants, provenant de partout en Chine, ont participé à ces programmes internationaux conjoints et environ 500 étudiants ont obtenu un diplôme. Plus de 30 professeurs chinois ont été envoyés dans les universités partenaires pour participer à des échanges universitaires ou obtenir de la formation. Et plus de 50 experts ou professeurs étrangers ont été invités à offrir des cours ou à donner des conférences aux étudiants de ces programmes. Chaque année, plus d'une dizaine de professeurs étrangers se joints à l'équipe des enseignants chinois pour offrir des cours en collaboration.

5.5.3 Comment ces programmes de formation universitaire conjoints ont-ils été mis en place ?

Un des facteurs clés qui influencent la qualité des programmes de formation universitaire conjoints est le développement du curriculum. Ainsi, une grande importance est attribuée à la conception des cours dans ces programmes, afin de fournir du matériel didactique de grande qualité aux étudiants inscrits.

Au cours des ans, des améliorations du modèle initial ont été introduites, notamment les modes d'enseignement. Les trois approches principales d'internationalisation des programmes d'études, présentées plus haut, ont été mises en œuvre.

A. L'introduction de ressources pédagogiques originales

Au tout début de l'offre de programmes de formation universitaire conjoints, l'introduction de ressources pédagogiques originales a constitué le moyen le plus simple et le plus efficace de fournir des cours aux étudiants de ces programmes : plans de cours, manuels, outils d'apprentissage multimédia, notes de cours des étudiants. Dans les cours, les enseignants ont intégré des éléments et des études de cas chinois dans les cours de commerce pour fournir aux étudiants à la fois du contexte international et du contexte local. De cette façon, les matériaux provenant de l'étranger et les méthodes d'enseignement chinois ont pu être jumelés et intégrés.

B. Le repérage des programmes d'études de l'étranger

Dans le cadre de l'introduction de matériaux originaux, les modules des cours, basés sur des situations nationales, ont été réorganisés avec l'adoption de normes étrangères d'évaluation de cours, puis une contextualisation des programmes d'études étrangers. Par exemple, dans le programme de formation universitaire conjoint avec RMIT, des cours de commerce tels que Marketing, Comportement organisationnel, Applications informatiques en commerce et cinq autres modules de cours de commerce ont été introduits. Et ces cours ont été réaménagés avec des experts de l'étranger afin de les adapter pour répondre aux situations et aux besoins chinois. Ces cours sont fondamentaux et pratiques, et ils permettent de jeter des bases solides pour les étudiants qui poursuivent des études en commerce, en droit et en gestion.

C. L'internationalisation des programmes d'études chinois

À partir des cours chinois offerts aux étudiants, une norme internationale reconnue pour la mise au point de cours pour les étudiants des programmes de formation universitaire internationaux a été adoptée. Dans le programme de formation universitaire conjoint avec l'Université d'Aberdeen, quatre cours de commerce avec des caractéristiques chinoises ont été internationalisés.

Dans le programme CBI (China Business Immersion Program — programme d'immersion au commerce en Chine) qui a été développé puis offert aux étudiants internationaux, des cours sur l'économie, la culture et la société chinoise ont été proposés.

Dans le processus d'internationalisation des programmes d'études, le modèle d'enseignement pour répondre aux exigences des programmes de formation universitaire conjoints est renouvelé. Le campus de Nanhai encourage les professeurs à passer du mode traditionnel de « *l'acquisition des connaissances et l'enseignement centré sur le professeur* » à celui de « *la construction des connaissances et l'apprentissage centré sur l'étudiant, guidé par les professeurs* ».

Dans les cours de commerce, les professeurs tentent d'intégrer l'enseignement en classe, l'expérience et la pratique sociale ensemble pour former un « *mode d'enseignement connaissances-capacités* ». Les méthodes d'enseignement tels que la participation, l'enseignement de l'heuristique, l'apprentissage collaboratif et les études de cas, l'observation sur le terrain et la formation simulée sont préconisées. Dans le cas des professeurs de langue, ils essaient de créer des situations linguistiques authentiques, de fournir diverses ressources d'apprentissage et d'organiser des échanges intercultu-

rels et des conférences par des professeurs et des experts de l'étranger dans le but d'accroître la sensibilisation mondiale et interculturelle des étudiants et d'élargir leur point de vue international.

Les pratiques de l'UNCS démontrent que la politique de réforme et d'ouverture de la Chine a considérablement affecté le développement de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Chine. Et la règlementation et les documents qui encadrent la mise au point des programmes de formation universitaire conjoints ont stimulé le développement rapide des programmes de formation universitaire en collaboration avec des universités étrangères.

De plus, ces programmes ont eu un impact important sur la conception de l'éducation en Chine, l'internationalisation des programmes d'études, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, le style de gestion, ainsi que sur le perfectionnement du corps professoral et la formation des étudiants talentueux. Ceci a également permis l'avancement des échanges et de la collaboration universitaires et culturels internationaux.

Les défis à venir

La plupart des universités chinoises ont tout juste commencé à s'internationaliser, si bien qu'elles sont confrontées à un certain nombre de problèmes.

Tout d'abord, de nombreuses universités occidentales considèrent l'internationalisation de l'éducation comme de la marchandisation ou tout simplement comme un commerce éducatif et elles visent essentiellement à exploiter le marché chinois de l'éducation quand elles collaborent avec des universités chinoises pour mettre en place des programmes de formation universitaire conjoints. En fait, certains programmes de formation universitaire conjoints en Chine visent simplement à faire de l'argent. Et cela ne peut pas permettre la progression de l'internationalisation en Chine. Les universités chinoises devraient mettre la priorité absolue sur l'amélioration de la qualité de la formation universitaire lorsqu'elles collaborent avec des universités étrangères.

Deuxièmement, il y a souvent beaucoup de problèmes de gestion financière et de gestion du personnel liés à la mise en place de programmes de formation universitaire conjoints. Il n'est pas facile de recruter des professeurs étrangers d'un bon niveau, pour donner des cours de langue et des cours dans d'autres disciplines. Etant donné que le système et la règlementation de l'enseignement et de la gestion des programmes de formation universitaire conjoints diffèrent du système national, nombre de ces programmes ne sont pas devenus partie intégrale du système d'éducation formel à temps plein des universités chinoises. Ainsi, des conflits surviennent souvent, ce qui entrave le développement de ces programmes de formation.

Un autre problème est l'absence de système d'évaluation de la qualité dans la gestion et l'évaluation de ces programmes conjoints. Il n'existe pas d'organisme officiel ou indépendant chargé d'en surveiller la qualité. D'autre part, lorsque les universités définissent des programmes de formation universitaire conjoints, peu de systèmes d'assurance de la qualité sont introduits ou mis au point par les deux parties.

Si les universités chinoises veulent acquérir une certaine reconnaissance dans le monde, elles doivent établir des normes qui sont conformes aux pratiques internationales pour tous les aspects qui touchent l'enseignement, la recherche scientifique, la gestion et les services. Et la mise en place d'une règlementation au sujet des disciplines et des domaines de spécialisation, des normes d'enseignement, de la gestion du dossier universitaire et du système d'unités de valeur (crédits) universitaires, des relations avec les services aux étudiants et des normes de gestion sont tous des facteurs importants pour obtenir la reconnaissance d'autres universités dans le monde (Wang, 2009).

Mais il y a aussi de bonnes occasions de faire progresser l'internationalisation des études supérieures en Chine. Les grandes lignes du *Plan national de la Chine pour la réforme et le développement de l'éducation à moyen terme et à long terme*, publié en 2010, exigent de promouvoir des échanges internationaux et la coopération internationale et d'assurer la mise à niveau des échanges et des programmes de formation universitaire conjoints. Ce document fait valoir qu'il est essentiel de réformer et de développer l'éducation en Chine en l'ouvrant au monde extérieur, en effectuant des échanges éducatifs et en mettant sur pied des programmes de formation universitaire conjoints à plusieurs niveaux et dans un large champ d'application et d'élever le niveau d'internationalisation de l'éducation.

Au niveau de sa politique nationale, la Chine devrait faciliter la reconnaissance mutuelle des diplômes et crédits universitaires entre ses universités et les universités étrangères. Et davantage de soutien devrait être accordé aux échanges d'étudiants et de professeurs et à la reconnaissance mutuelle des unités de valeur (crédits) universitaires.

Toujours selon ce *Plan*, la collaboration entre les universités chinoises et leurs homologues à l'étranger doit être intensifiée, notamment par la mise en place de plates-formes pour des projets collaboratifs de recherche et d'enseignement, des recherches conjointes en technologie de haut niveau ou de base. Ces politiques et stratégies vont sûrement accélérer le processus d'internationalisation des universités chinoises.

Références

AUCC (2007, fiche), *Internationalization of the Curriculum*, Ottawa

`http://www.aucc.ca/\_pdf/english/publications/curriculum\_2007\_e.pdf`

BOND, S. (2003a), *Engaging educators : Bringing the world into the classroom : Guidelines for practice.* Ottawa, ON : Bureau canadien de l'éducation internationale.

BOND, S. (2003 b), *Untapped resources : Internationalization of the curriculum and classroom experience : A selected literature review* (CBIE Research Millennium Series No. 7). Ottawa, ON : Bureau canadien de l'éducation internationale.

BOWRY. C. (dir.), *Connections and complexities : The internationalization of higher education in Canada* (Occasional Paper Series in Higher Education No. 11, pp. 79-86). Winnipeg : Université du Manitoba, Centre for Higher Education Research and Development.

HUANG, F. T (2006), *Transnational Higher Education in Mainland China : a focus on Foreign*

Implementing Measures of Regulations of the People's Republic of China on Chinese-foreign Co-operation in Running Schools, Ministère chinois de l'éducation.

HUANG, F. (2003), "Policy and Practice of Internationalization of Higher Education in China", In : *Journal of Studies in International Education*, 7(3), pp. 225-240.

HUANG, F. T. (2007), "Internationalization of Higher Education in the Developing and Emerging Countries", In : *Journal of Studies in Internationalization Education*, 11, pp 421-32.

JI, CHENGJUN (2003), *Discussion on internationalization of university. Curriculum, Teaching Material and Method.*

KNIGHT, J. (1994), *Internationalization : Elements and checkpoints* (BCEI Recherche No. 7). Ottawa, ON : Bureau canadien de l'éducation internationale.

KNIGHT, J. (2003), "Updated internationalization definition", In : *International Higher Education*, 33, 2-3.

KNIGHT, J. & WIT, H DE (1997), "Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries", EAIE, Amsterdam.

LEASK, B. (2001), "Bridging the gap : Internationalizing university curricula". In : *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 100-115.

LEMASSON, J.-P. (2002), "Internationalization and partnership : A dynamic relationship". In : S. Bond & Lu Nina (2010) *Research on internationalized Curriculum in Research Universities of China*, Lanzhou University.

Ministère chinois de l'Éducation : *Documents on advancing undergraduate teaching reform and improving teaching quality.* Offert à : `http://www.moe.edu.cn/`

Ministère chinois de l'Éducation (2010), *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development* `http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content\_1667143.htm`

MOK AND LO (2007), "The Impacts of Neo-Liberalism on China's Higher Education", In : *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5/1.

SCHUERHOLZ-LEHR, S. (2007). "Teaching for global literacy in higher education : How prepared are the educators ?" In : *Journal of Studies in International Education*, 11(2), 180-204.

SHERRI WILLIAMS (2008), *Internationalization of the Curriculum, A Remedy for International Students' Academic Adjustment Difficulties.* Mémoire de maîtrise de la Memorial University de Terre-Neuve.

TAYLOR, F. (2000), *Canadian University Efforts to Internationalize the Curriculum.* Association des universités et collèges du Canada.

WIT, HANS DE (1995), "*Strategies for Internationalization of higher Education, a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*", EAIE, Amsterdam.

WIT, HANS DE, *Rationales for Internationalization of Higher Education.*

Offert à : `http://www.ipv.pt/millenium/wit11.htm`.

WANG, JUNJU (2009), "The Internationalization of Higher Education in China : the case of one university". In : Coverdale-Jones and Rastall Paul (dir.), *Internationalizing the university- the Chinese context*, Palgrave Macmillan.

YANG, R. (2002), "University Internationalization : its meaning, rationales and implications", In : *Intercultural Education*, 13(1), pp. 82-95.

Chapitre 6

Une internationalisation proactive et responsable

Bui Tran Phuong et Pham Quôc Lôc
Université Hoa Sen, Vietnam

Après avoir hésité entre plusieurs approches, nous avons finalement choisi celle d'un entretien pour rendre compte du parcours de l'Université Hoa Sen à Hô Chi Minh Ville. Ce parcours constitue un exemple atypique dans l'ensemble de l'évolution de l'enseignement supérieur au Viêt Nam. Il représente cependant une initiative originale et proactive de la part d'une équipe universitaire vietnamienne qui a délibérément fait le choix d'une internationalisation responsable de l'enseignement supérieur, une tentative de préserver l'authenticité de l'entreprise universitaire et de ses valeurs humanistes, tout en l'adaptant à un environnement national et international où les tensions sont permanentes entre la commercialisation et le développement du savoir, entre les demandes croissantes des masses et les moyens et ressources limités des États et institutions, entre la tendance à l'uniformisation globalisante et la préservation des identités culturelles en pleine mutation et interpénétration, entre la nostalgie conservatrice de la planification centralisée et le dynamisme des initiatives à la base, entre les besoins impérieux de coopérations et partenariats équitables et les rapports de force encore par trop inégaux..., enfin entre la soumission aux lois du marché et les possibilités toujours renouvelées de la créativité intellectuelle.

Voici donc une interview de Bui Trân Phuong, présidente de l'Université Hoa Sen. Les questions sont formulées par Pham Quôc Lôc.

6.1 L'internationalisation de l'enseignement supérieur au Viêt Nam, discours et réalité

1. D'après ce que j'ai pu observer, aussi bien le ministère de l'Éducation que les universités au Viêt Nam sont dotés d'un service, bureau ou office de « Relations internationales » ou de la « Coopération internationale ». Par contre, on ne parle pas beaucoup du concept d'internationalisation. Cela veut-il dire que l'enseignement su-

périeur vietnamien est internationalisé depuis longtemps, mais que le phénomène n'a pas été conceptualisé dans les politiques éducatives ni dans la recherche ? Ou est-ce que la différence persiste entre « relations/coopération internationales » et « internationalisation » ?

Je confirme l'usage généralisé de « Relations internationales » ou de « Coopération internationale ». Cependant, j'ai peur que même ces relations ne soient pas dans la plupart des cas pensées en égal à égal, que même cette coopération ne soit souvent attendue sous forme d'aide unilatérale, ou de partenariat commercial non moins unidirectionnel. Aussi bien au niveau ministériel qu'à celui des institutions d'enseignement supérieur, la tendance est très majoritairement celle de l'importation.

a. Parlons d'abord de la politique ministérielle, si vous le voulez bien.

Le ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation (MOET, Ministry Of Education and Training) va dans ce sens quand il crée le Département des formations avec l'étranger (VIED, Vietnamese International Education Departement) [1], qui dédouble mais jouit d'un pouvoir plus grand que le Service de la coopération internationale, ce service est toujours maintenu, mais perd beaucoup de ses anciens pouvoirs de décision. Parmi les principales missions du VIED figurent l'envoi des boursiers vietnamiens à l'étranger et la délivrance des licences aux universités pour les programmes de formation en partenariat avec l'étranger. Ces programmes aboutissent à des diplômes internationaux ou, dans très peu de cas, à de doubles diplômes vietnamiens et étrangers. Le ministère subventionne les programmes dits « avancés », en fait des programmes importés des universités occidentales partenaires, enseignés en anglais à des étudiants vietnamiens sélectionnés presque uniquement sur le critère des compétences linguistiques en anglais.

b. Et qu'en est-il au niveau des établissements ?

Beaucoup d'universités comptent sur les filières, les programmes dits internationaux ou en partenariat international pour une meilleure qualité (réelle, prétendue ou supposée), une meilleure contribution aussi bien financière que de prestige à l'image de l'institution. Ces attentes sont sans doute légitimes dans la mesure où les pays plus développés (souvent choisis comme partenaires, sous réserve que les partenaires institutionnels ne sont pas toujours représentatifs de ce niveau plus évolué) justifient de meilleures pratiques éducatives ou ont plus d'expérience, un accès plus large au savoir scientifique, aux performances technologiques et, critère important mais trop peu souvent explicitement recherché, aux méthodologies universitaires.

Par contre, très peu d'institutions se préoccupent sérieusement d'échanges équitables, d'enrichissement mutuel ou de coconstruction, de coopération.

1. La formulation française est la traduction littérale du nom vietnamien du Département, VIED étant son nom officiel en anglais.

c. L'étiquette internationale apparaît cependant partout. Les centres de langues se développent. Le nombre d'étudiants et d'élèves vietnamiens à l'étranger ne cesse d'accroître, et leur âge de plus en plus jeune. Ne peut-on pas parler d'internationalisation ou un tant soit peu d'internationalité ?

Je ne pense pas que le concept d'*internationalisation* soit familier dans l'enseignement supérieur vietnamien. De la maternelle à l'université, les institutions, les filières, les programmes aiment se proclamer internationaux, souvent de manière abusive. Mais je n'ai pas trouvé d'autres établissements que Hoa Sen qui parlent un tant soit peu d'internationalisation. C'est encore moins vrai qu'une telle internationalisation soit déjà accomplie au point où il n'est plus nécessaire de poser la question.

D'une part, l'éducation vietnamienne tout au long de l'histoire a subi diverses influences extérieures ; et après chaque fin de colonisation (par exemple en 1954 au Nord et au Sud sous l'égide de deux gouvernements vietnamiens différents, en 1975 dans l'ensemble du pays) ou par suite d'un changement politique, économique ou social (ainsi depuis l'ouverture du Viêt Nam à l'économie mondiale vers la fin des années 1980), de nouvelles politiques générales et éducatives adoptent des mesures de méfiance ou d'encouragement vis-à-vis de tel ou tel modèle occidental. D'autre part, l'adoption et/ou l'adaptation plus ou moins fructueuse d'idées ou de modèles exogènes sont toujours un processus long et mouvementé, avec des aspects explicites, apparents et d'autres facteurs parfois beaucoup plus discrets mais non moins essentiels. Ce processus ne saurait avoir d'impacts durables que lorsqu'il touche en profondeur les communautés locales ; ce qui exige de la part des acteurs sur place une volonté d'appropriation et un investissement fort non seulement matériel, mais surtout humain. Tout compte fait, je constate que l'éducation vietnamienne en général, l'enseignement supérieur en particulier, sont restés dans l'ensemble et encore plus lourdement au niveau de l'enseignement public fermés, éloignés et insensibles aux tendances nouvelles et à l'évolution de ce champ d'activité dans le monde. Le professeur Hoang Tuy a qualifié l'enseignement supérieur vietnamien d'*éducation égarée*, d'autres parlent d'*éducation déracinée* pour souligner combien la dépendance au politique a dénaturé l'enseignement vietnamien en général et l'enseignement supérieur en particulier. Des apparences velléitaires de caractère (prétendument) international – par exemple cette manie de coller l'étiquette *internationale* aux programmes, aux établissements de la maternelle à l'université, ne témoignent ni de l'adhésion en profondeur à une philosophie éducative, ni d'actions effectives en vue d'une internationalisation de l'éducation vietnamienne sous quelque forme que ce soit.

Si l'on parle plus généralement de l'enseignement supérieur pas seulement vietnamien mais accessible sur le sol ou à l'extérieur du Viêt Nam aux Vietnamiens (envoyés par l'Etat ou leur famille faire des études à l'étranger ou dans un établissement étranger sur place), l'internationalité reste très superficielle dans le pays. Elle est problématique si l'on pense pouvoir compter sur les étudiants vietnamiens à l'étranger, car peu d'entre eux prennent le chemin du retour et parmi ceux qui le font, rares sont ceux qui se destinent à l'enseignement supérieur. L'internationalisation comme un processus est essentiellement envisagée par le gouvernement, dans la fièvre de l'ambition d'accéder aux universités de classe mondiale ou dans l'espoir prétendument escompté d'offrir

un modèle international à l'enseignement local en autorisant le premier (et pendant longtemps unique) projet d'université privée étrangère à s'implanter au Viêt Nam.

d. Dans quelle mesure peut-on dire qu'il y a des universités internationales au Viêt Nam ?

En fait, il existe au Viêt Nam deux types d'établissements susceptibles de se proclamer internationaux avec un tant soit peu de légitimité. D'une part, les filiales des universités étrangères, en premier lieu celle de l'université australienne Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) qui obtient son autorisation en 2000 et démarre ses activités à Hô Chi Minh Ville en 2001, à Ha Nôi l'année suivante, la deuxième beaucoup plus tardivement, l'Université Britannique (British University Vietnam, BUV) qui commence à recruter en 2012 à Ha Nôi en se référant de l'Université Staffordshire et de l'Université de Londres (London School of Economics and Political Science, membre de University of London). Délivrant des diplômes australiens et britanniques, ces deux institutions proclament des slogans tels que *Unlock the Possibilities* ou *British Degree, World-class Future*. D'autre part, à l'initiative du gouvernement vietnamien, des partenariats se sont concrétisés avec l'Etat de Hessen en Germanie pour la création en 2008 à Hô Chi Minh Ville de la Vietnamese-GermanUniversity (VGU) et avec la France pour l'Université des Sciences et des Technologies de Hanoi (USTH) ouverte en 2009. Deux autres universités de même type sont prévues à Da Nang et à CânTho, cette dernière avec les États-Unis. Dans le plan HERA de 2005 [2] du gouvernement vietnamien, ces quatre universités ont la vocation de devenir des universités de classe mondiale, mais l'horizon 2020 s'approche et les objectifs sont très loin d'être atteints.

e. Le gouvernement vietnamien ne se tourne-t-il donc que vers l'Occident ? Alors que le développement est spectaculaire en Asie y compris dans l'enseignement supérieur ?

Si les partenariats (accomplis ou souhaités) sont tous de provenance occidentale, il est significatif que ce soit vers la Chine que se tournent les autorités vietnamiennes pour étudier l'expérience de la création d'universités de classe mondiale. Le choix de créer de nouvelles institutions avec des partenariats internationaux afin d'accéder à ce type d'universités dénote par ailleurs un raisonnement à la fois réaliste et contradictoire sur le processus d'internationalisation. Ce choix est expliqué notamment dans quelques documents officiels.

Il s'agit en premier lieu du Rapport (24/1/2007) de la mission ministérielle chargée d'étudier l'expérience chinoise pour établir des universités de classe internationale. Cette mission a visité les universités Tsing-Hua, Jiao Tong et Hongkong University

2. Connu dans l'historiographie en langue anglaise sous le sigle HERA (Higher Education Reform Agenda), il s'agit de la Résolution no. 14/2005/NQ-CP du gouvernement vietnamien datée de novembre 2005 sur une « réforme fondamentale et totale » de l'enseignement supérieur (2006-2020) où il est prévu qu'à l'horizon de 2020, le Viêt Nam aurait un enseignement supérieur avancé répondant aux normes internationales. Cet objectif est concrétisé par les « indices qualité » suivants : accomplir l'édification d'un réseau d'établissements d'enseignement supérieur selon un Master Plan validé par le premier ministre ; développer des curricula et programmes avancés ; former 20 000 docteurs dont 10 000 à l'étranger et dans ces 10 000, le cœur de la cohorte serait les 2500 formés aux États-Unis (NTN 2007) ; développer les compétences linguistiques de la jeunesse scolarisée en anglais afin que cette compétence soit un avantage vietnamien au bout d'un plan de 10 ans ; développer des programmes de formation dont la qualité sera comparable à celle des universités reconnues avancées dans la région et dans le monde ; réussir la construction de quelques universités nationales et étrangères ou en partenariat reconnues « de premier rang » (top-class universities).

of Science and Technology et en a tiré des leçons pour le Viêt Nam. Ces leçons sont reprises dans le rapport du vice-ministre BanhTiên Long lors de la conférence nationale à Da Nang le 12 septembre 2009 sur la construction des universités de recherche de classe mondiale. Ce rapport est réaliste quand il établit l'état des lieux : en 2009, le Viêt Nam compte environ 150 établissements d'enseignement supérieur, dont 15 identifiés comme établissements importants (bénéficiant prioritairement de l'investissement public), mais aucun n'est reconnu dans les classements internationaux. Les faiblesses majeures du système sont identifiées dans « le caractère arriéré des programmes et des méthodes pédagogiques, le caractère arriéré et la déficience des équipements notamment des laboratoires, le caractère arriéré des méthodes de gestion universitaire et l'inefficacité de la gestion gouvernementale des universités, la déficience du niveau et des compétences du corps enseignant, l'inadéquation de l'enseignement et de la recherche par rapport à la réalité (socio-économique) » (BanhTiên Long 2009). Le vice-ministre en trouve les raisons fondamentales dans un investissement public insuffisant et dans le manque d'un « mécanisme de gouvernance adéquate » des universités, euphémisme pour désigner l'absence d'une liberté académique que le régime ne saurait tolérer. Il affirme cependant qu'il est possible de bâtir en une quinzaine d'années des universités de classe mondiale avec une « solution réalisable » à trois composantes : un investissement fort de l'État associé aux ressources matérielles et humaines des meilleurs universités et instituts de recherche vietnamiens et « la participation directe, totale et suffisamment forte » des universités d'excellence provenant d'un « pays de haut niveau en science et technologie, en économie et dans l'enseignement supérieur » (BanhTiên Long 2009). La solution paraît plutôt magique, car on n'explique pas quels intérêts aurait ce partenaire-donateur en contrepartie de sa générosité et si le Viêt Nam serait prêt à lui laisser bénéficier des intérêts escomptés. L'os reste escamoté en ce qui concerne la liberté académique.

Au Forum *Universities as Engines of Development* qui a eu lieu à New York le 20 juin 2007, dans son intervention intitulée « Looking for Ways to Create Top-Class Universities in Vietnam », le ministre de l'Éducation et de la Formation, Nguyên Thiên Nhân, sollicite l'aide américaine pour réaliser ce même rêve d'une modernisation *à coût réduit* (*modernizing the education system with low cost*, Nguyên Thiên Nhân 2007). Reprenant l'offre du programme Indochine de l'Université Harvard au premier ministre Phan Van Khai en 2005, mais en la remaniant aux goûts vietnamiens, il espère attirer une université américaine à venir investir ou coinvestir avec le gouvernement vietnamien dans la création d'une *université de classe mondiale*. Vain espoir jusqu'à ce jour, on peut en deviner les raisons.

Aussi bien la présentation du ministre Nguyên Thiên Nhân en 2007 que le rapport du vice-ministre Banh Tiên Long en 2009 envisagent la modernisation de l'enseignement supérieur vietnamien comme une intégration évolutive au système global selon un schéma rigidement planifié et hiérarchisé (voir les deux schémas). Un premier bilan en 2012 des résultats accomplis dans les cinq premières années (2006-2011) ne s'avère pas encourageant. Aucun remaniement clair n'est encore formellement défini, en dépit de débats passionnés et controversés, même si l'essentiel reste étouffé ou ne peut s'exprimer qu'à force de détours et de prouesses stylistiques. Ce processus de modernisation dans le sens d'une internationalisation que je qualifierais de réaction

passive, formelle et superficielle à une mondialisation subie donne cependant la note d'ensemble de la stratégie étatique vietnamienne.

f. Et la recherche dans cette stratégie et ce cheminement vers l'excellence ?

Vous avez sans doute pu voir que la recherche, comme esprit et méthodologie universitaires, y est complètement absente. Elle n'est envisagée que dans le vague concept d'*université de recherche*, confondu avec *université de premier rang* ou *de classe mondiale*. La planification centralisée attend le développement de la recherche (dans les sciences exactes, naturelles et les technologies, à l'exclusion ou avec une méfiance excessive vis-à-vis des sciences humaines et sociales) en principe de la part des deux universités nationales vietnamiennes et des universités dites internationales en partenariat étatique germanique et français. Mais les activités de recherche restent plus que discrètes à l'Université vietnamo-germanique (VGU) pourtant la première à démarrer en 2008. Elles ne sont palpables qu'à l'Université des Sciences et des Technologies de Hanoi (USTH) en partie grâce aux efforts persévérants des deux partenaires, dont le partenaire vietnamien est très significativement non une université, mais le centre de recherche le mieux doté du pays, l'Institut des Sciences et des Technologies. Également pour l'USTH, sont explicitement stipulées dans l'accord intergouvernemental [3] des clauses concrètes garantissant une gouvernance universitaire pour l'essentiel conforme aux traditions universelles et des conditions favorables à la coopération franco-vietnamienne dans la recherche (articles 2, 3, 4). Ce qui démontre l'intérêt bien utilisé de la coopération universitaire internationale pour élargir la marge de manœuvre des activités académiques dans un environnement sociopolitique chargé de défis multiples. J'y trouve une caractéristique importante à prendre en compte parmi les effets bénéfiques d'une mondialisation bien maîtrisée.

6.2 L'internationalisation, une nouveauté ou, au contraire, une constante de l'histoire vietnamienne ?

2. Historiquement, l'enseignement vietnamien a toujours été composé d'éléments exogènes (modèles éducatifs, programmes de formation, matériel pédagogique, pensées et philosophie éducatives, etc.). Est-ce de l'internationalisation ? Et existe-il des différences entre les périodes ou un changement radical à un certain moment ? Autrement dit, l'éventuelle internationalisation d'aujourd'hui diffère-t-elle des internationalisations aux époques précédentes ?

a. Parlons d'abord de l'influence millénaire de la Chine et du confucianisme. Est-elle encore présente après un si long passé ?

C'est vrai que l'enseignement vietnamien a été maintes fois non seulement influencé par, mais aussi composé d'éléments exogènes. La langue vernaculaire a été ainsi le chinois classique (et l'écriture chinoise) depuis le début des études formalisées et ensuite assez largement le français sous la colonisation. Même si la langue parlée vietnamienne fut élaborée assez tôt et a préservé dans l'ensemble une unité constante depuis des

3. Accord entre le gouvernement de la République socialiste du Viêt Nam et le gouvernement de la République française pour la création et le développement de l'Université des sciences et des technologies de Hanoi, consulté le 21/4/2013 : http ://usth.edu.vn/v1/wp-content/uploads/2010/05/Accord-USTH-F-09-11-2009-TITRES.pdf.

millénaires, l'écriture *nôm* (désignée aussi par *écriture démotique*) à base de caractères chinois n'a été utilisée dans la littérature écrite qu'à partir du XIII^{e} siècle et n'a jamais accédé de manière durable au statut d'écriture nationale officialisée. Reléguée aux oubliettes après une tentative éphémère de l'empereur Quang Trung au XVIII^{e} siècle, elle restait celle de la création littéraire de divertissement personnel, alors que l'écriture chinoise demeurait celle des lois et décrets, de l'historiographie érudite comme du matériel pédagogique, d'ailleurs en grande partie importé directement de Chine.

Après plus de mille ans de domination chinoise jusqu'au X^{e} siècle (sur un peu plus de deux mille ans d'histoire connue, du II^{e} siècle Av. J.-C. à nos jours), pendant les mille ans suivants, le Viêt Nam politiquement indépendant se mit en effet à apprendre de l'éducation chinoise avec encore plus d'enthousiasme et de dévotion, surtout sous les dynasties Lê (XV^{e}-fin XVIII^{e} siècle) et Nguyên (du début au milieu du XIX^{e} siècle) où le confucianisme des Song a régné en monopole absolu. On aurait donc raison d'affirmer que le confucianisme a très fortement et longuement influencé non seulement l'éducation dans son ensemble, mais aussi la culture, la vie morale et d'autres aspects de la vie spirituelle et mentale des Vietnamiens.

Dans l'historiographie – à la fois peu abondante et à mon avis souvent superficielle et/ou biaisée, faute d'une contribution efficace de l'élite intellectuelle du pays – en anglais sur l'enseignement supérieur vietnamien en général, son histoire en particulier, peu d'études m'ont paru suffisamment approfondies et nuancées, excepté celle de Tran Thi Phuong Hoa sur l'héritage colonial français et celle, plus récente, de Jonathan D. London. Sur l'époque de la prédominance chinoise, ce dernier auteur a bien analysé la différence qui caractérisait l'enseignement vietnamien par rapport au modèle qui l'avait inspiré. Au Viêt Nam, la plus grande partie de l'activité éducative se passait non dans les établissements étatiques créés et gérés par les mandarins aux niveaux du district, de la province et de la nation, mais dans les écoles de villages créées et subventionnées par les villageois eux-mêmes où, de ce fait, les maîtres – lettrés lauréats ou non des concours triennaux – « ont eu tendance à être moins dépendants de la bureaucratie. Le système vietnamien d'examens était moins étendu qu'en Chine, moins hiérarchique et l'éligibilité aux concours dépendait moins de l'origine familiale. (...) L'enseignement vietnamien était comparativement moins spécialisé et la séparation moins distincte entre l'élite académique et les maîtres dans les villages. » (London 2011)

Le système d'enseignement et de sélection de l'élite d'inspiration chinoise a néanmoins dominé le paysage éducatif vietnamien pendant plusieurs siècles et ses séquelles sont encore lourdes de nos jours. On les constate d'une part dans le privilège accordé à l'apprentissage par cœur aux dépens de l'analyse, de la réflexion et de l'esprit critique, à l'étude livresque aux dépens de l'expérimentation et d'autre part dans l'objectif même de l'enseignement. Il visait trop à former le fonctionnaire bureaucrate (il y avait cependant une expertise élaborée de l'administration, ainsi qu'un sens du bien public et des valeurs éthiques telles que l'intégrité, la droiture, l'indomptabilité morale de l'honnête homme, etc., autant d'aspects positifs qui se perdent sans être rempla-

cés), le mandarin loyal, le sujet fidèle et non le technocrate, l'homme de science ou l'intellectuel.

b. Et l'influence occidentale ? N'a-t-elle pas changé la donne ?

J'estime qu'il y eut un tournant décisif avec l'occidentalisation partielle de l'enseignement au moment de la christianisation (depuis le XVI^{e} siècle) et totale sous la colonisation (à partir des années 1860 en Cochinchine et des années 1880 dans le reste du pays). De la collaboration entre les lettrés vietnamiens et les missionnaires européens, dont Alexandre de Rhodes (1591-1660), est née l'écriture à base d'alphabet latin pour transcrire la langue vietnamienne. Cette écriture romanisée, ensuite reconnue comme écriture nationale (*quõcngữ*), joue toujours ce rôle, ce qui a révolutionné le paysage éducatif et culturel dans la mesure où elle permet au Viêt Nam de sortir du *monde sinisé* (expression de Léon Vandermeersch [4]), de faire accéder aux aptitudes de lecture et d'écriture un public bien plus large que celui des élèves de l'enseignement public et privé et enfin, d'alphabétiser le plus grand nombre dès les premiers mois de l'indépendance nationale acquise avec la révolution d'août 1945.

L'enseignement franco-vietnamien sous la colonisation a apporté, même légitimement critiqué pour sa nature colonialiste, une contribution décisive à la modernisation de l'enseignement du Viêt Nam en général et a jeté les bases institutionnelles, académiques et humaines de son enseignement supérieur. Dans son étude sur l'époque coloniale dans l'histoire de l'éducation vietnamienne, Tran (2009) a bien montré que, pour l'intérêt de la colonisation, les deux vagues de réforme de l'éducation initiées successivement par les gouverneurs généraux Paul Beau en 1906 et Albert Sarraut en 1917, les autorités coloniales poursuivaient « l'objectif éducatif majeur de créer une authentique élite indigène moderne » en « associant les deux éthiques confucéenne et occidentale afin d'une part de modéliser une morale individuelle dotée d'un vigoureux sens du devoir et des vertus de soumission, d'autre part de construire l'individu économique avec de bonnes habitudes d'organisation » (p. 14). Tout en s'attachant à consolider la morale personnelle, l'école coloniale cherchait, constate Tran, à répondre aux besoins croissants de main-d'œuvre en « développant la réflexion économique et en formant les élèves à de nouveaux métiers ». La formation professionnelle – délaissée et traitée avec le plus grand mépris par l'enseignement traditionnel précolonial – bénéficiait de l'attention des autorités françaises dès les plus petites classes primaires et pouvait se poursuivre dans des écoles professionnelles créées à cette intention. C'est ainsi qu'à partir des écoles de médecine, de pharmacie, des beaux-arts, etc., l'université indochinoise est créée formellement en 1909 en partie comme une réponse politique à la protestation et au défi des lettrés modernistes mais ne fonctionne effectivement qu'en 1917.

c. Comment évaluez-vous le legs de l'époque coloniale française ? Et celui de l'époque socialiste dans le Nord et américaine dans le Sud ?

Dans la République Démocratique du Viêt Nam (RDVN) après 1954, les intellectuels formés pendant la colonisation, que ce soit sur place ou dans les universités de la métropole, continuent à jouer un rôle important, aussi bien parmi les officiels que dans

4. Vandermeersch, Léon (1986), *Le nouveau monde sinisé*. Paris : PUF.

l'opposition qui, bien que durement réprimée par le régime, jouit de l'estime générale et d'un soutien qui se manifestent plus ouvertement après la réhabilitation discrète à partir des années 1980. La génération des intellectuels formés dans les années 1920-1945 est unanimement qualifiée de génération d'or dans le Nord Viêt Nam. Dans le Sud (République du Viêt Nam), elle apporte également une contribution importante dans l'édification de l'enseignement supérieur après l'indépendance. Une certaine rivalité se fait sentir, qui tourne parfois au conflit entre les vétérans de formation française et les générations plus jeunes davantage influencées par les universités américaines. Il n'empêche, l'enseignement supérieur du Sud Viêt Nam de 1954 à 1975 peut se vanter d'être resté en connexion constante avec le monde scientifique et culturel occidental dont il bénéficie de l'aide et de la coopération universitaires tout en s'efforçant de jeter les bases de l'enseignement postsecondaire et universitaire d'un jeune pays indépendant. Les priorités d'un pays en guerre et les aléas d'un régime politique instable ont retardé l'évolution et la fin des conflits avec la victoire communiste a mis un terme à une modernisation du système éducatif qui en est restée à ses débuts.

d. Vous avez analysé l'apport et l'impact des éléments exogènes. N'y avait-il pas un quelconque dynamisme interne de la société vietnamienne ?

De la colonisation française comme de l'époque justement qualifiée de néocolonialiste américaine dans le sud et d'influence prépondérante du bloc soviétique dans le nord, il importe en effet de prendre en compte l'existence, la conscience, les initiatives des élites vietnamiennes qui se sont toujours démarquées par un nationalisme vigoureux, parfois exacerbé. Sous la colonisation française, dans un mouvement de réforme culturelle dont l'objectif est exprimé par l'idée de renouveau (*duytân*), l'action essentielle des militants a été la création d'une École à Ha Nôi et d'une quarantaine d'autres écoles dans le centre Viêt Nam (Annam). Initiées majoritairement par des lettrés formés à l'école classique avec la participation active de quelques jeunes formés à l'école franco-vietnamienne, ces écoles modernistes enseignent le chinois, le *quõcngũ* et le français, ainsi que les mathématiques, l'histoire et la géographie du monde et du Viêt Nam. Très significativement, une carte du Viêt Nam dans son intégrité territoriale est suspendue à l'entrée de l'École de Ha Nôi à l'époque où pour l'administration coloniale, n'existent que les trois pays (Tonkin, Annam, Cochinchine) d'Indochine. Non moins significativement, l'École de Ha Nôi, dénommée École de la juste cause (*nghĩathục*), fonctionne avec quatre commissions, dont une assure la fonction de presses éducatives, c'est-à-dire prend en charge la rédaction et la publication du matériel pédagogique utilisé largement par toutes les écoles du mouvement et même au-delà. Ces écoles enseignent des connaissances scientifiques, au niveau souvent primaire car elles se destinent à suppléer à la déficience quantitative du système éducatif public mis en place par les autorités coloniales et qu'un bon nombre d'entre elles sont créées dans la campagne où il n'y a pas encore d'école publique. Par contre, compte tenu de la qualité des problèmes posés et débattus au cours des exposés, conférences et discussions concernant la situation politique du pays, la nécessité d'un développement économique et d'une modernisation culturelle, d'une évolution des mœurs et de la lutte contre l'ignorance, la superstition et l'obscurantisme, y compris la critique de l'héritage culturel d'influence chinoise, les écoles modernistes, notamment celle de Ha Nôi, remplissent bien la mission d'un établissement d'enseignement supérieur dont

l'élite vietnamienne reproche l'absence. C'est en partie en réponse à cette accusation des patriotes vietnamiens que l'administration coloniale française crée l'Université Indochinoise après la fermeture imposée à l'École de la juste cause.

e. L'internationalisation d'aujourd'hui diffère-t-elle d'éventuelles internationalisations aux époques précédentes ?

Je dirais oui et non. Oui, parce qu'on pourrait s'attendre à ce que le Viêt Nam d'aujourd'hui, en sa qualité de pays indépendant et souverain jouissant d'une longue paix de 1975 à nos jours, élabore une politique éducative et une ouverture de son système d'enseignement supérieur sur le monde avec une stratégie conforme à ce nouveau statut, dont il n'a pu jouir totalement avant la réunification du pays. Il ne faut pas oublier cependant que la paix a été entrecoupée par les conflits avec ses voisins chinois (février 1979) et cambodgiens (1979-1989) et que le Viêt Nam a souffert du blocus occidental et de sa propre politique d'autarcie jusqu'à l'ouverture économique dans les années 1980. Les progrès économiques ont dès lors nettement amélioré le niveau de vie de la population, impressionné la Banque mondiale et d'autres partenaires internationaux, du moins jusqu'à la première décennie du XXI^{e} siècle. Mais ils ne sauraient durer sans être accompagnés de réformes politiques et culturelles, notamment sans être soutenus par une éducation moderne et adéquate. L'État vietnamien manifeste des choix dans ses réformes éducatives, dont l'expression la plus officielle reste HERA 2005.

Ces choix paraissent cependant hésitants et avec des objectifs contradictoires, des projets avortés. Ainsi, l'on envisage de suivre l'exemple chinois dans la construction d'universités de classe mondiale sans pouvoir réussir ni la discipline de la centralisation, ni l'investissement suffisant en moyen financier et conditions matérielles, ni une adéquate délégation de pouvoir pour que les universités destinées à devenir des universités de classe mondiale puissent jouir d'une indispensable autonomie académique réelle. Le positionnement géopolitique du Viêt Nam justifie son choix de la coopération multilatérale où il essaie de se donner une marge de manœuvre au travers des jeux croisés des grandes puissances. Mais ce n'est pas un processus simple ni sans danger ; le plus grand risque est encore celui de n'inspirer confiance à aucun de ses multiples partenaires et de se retrouver dépourvu d'alliance stratégique suffisamment puissante et fiable. Les aléas de l'histoire ont doté le Viêt Nam d'une puissante diaspora de plus de trois millions de personnes réparties dans plusieurs parties du monde, dont des pays riches de fortes traditions universitaires. Cela aurait pu représenter un atout s'il est capable de faciliter une circulation des cerveaux. Mais malgré des tentatives répétées, le gouvernement vietnamien n'a pas encore réussi, à l'instar des Chinois, à encourager le retour des intellectuels vietnamiens formés à l'étranger, surtout ceux des générations parties avant 1975 ou avant l'ouverture économique des années 1990. L'internationalisation de l'enseignement supérieur, dans le sens d'une intégration réussie à l'enseignement supérieur du monde, semble pour le Viêt Nam une perspective encore lointaine et plus qu'incertaine.

6.3 Rapport entre internationalisation et mondialisation, une marge de manœuvre ?

3. La mondialisation semble s'affirmer comme un processus qui s'impose, incontournable, alors que l'internationalisation, plus spécialement dans l'enseignement supérieur, semble plutôt une stratégie, un choix politique délibéré. Comment évaluez-vous la marge de manœuvre des universités vietnamiennes dans ce choix ? Autrement dit, ont-elles encore le choix, ou la mondialisation est-elle un engrenage dans lequel les universités sont entraînées de manière irrésistible ?

a. Existe-il encore une marge de manœuvre pour les universités vietnamiennes ou sont-elles condamnées à subir la mondialisation ?

Il faut dire tout d'abord que peu d'universités vietnamiennes sont vraiment conscientes du caractère incontournable de la mondialisation, elles sont encore moins prêtes à y faire face. À l'exception des universités internationales, des universités nationales (à Ha Nôi et Hô Chi Minh Ville), régionales (à Thai Nguyên, Da Nang, CânTho) et de quelques universités privées parmi les plus dynamiques, la plupart des universités vietnamiennes semblent encore très marginalisées par rapport à la tendance à la mondialisation. Dans les établissements publics et privés qui délivrent des programmes dits internationaux (en partenariat avec l'étranger et débouchant sur un diplôme non vietnamien ou, plus rarement, sur une double diplomation), ces programmes ne concernent qu'un public restreint où les critères de sélection à l'entrée sont exclusivement le niveau d'anglais (ou l'engagement à acquérir un niveau minimal au terme d'un trimestre préparatoire) et les moyens de payer des droits d'inscription plus élevés. Ils sont souvent des substituts aux programmes préparant aux diplômes nationaux dans la mesure où ces derniers sont plus strictement réglementés. N'étant pas plus coûteux, les programmes dits avancés [5], financés par l'État dans les universités publiques, accueillent de meilleurs étudiants, mais ont du mal à survivre après la fin des subventions.

L'insuffisance numérique des universités (avant le boom des années 2000, avec la création de nombreux établissements provinciaux souvent de qualité douteuse), la défaillance qualitative d'un bon nombre d'institutions publiques comme privées et, de l'autre côté, le besoin croissant d'une population jeune animée d'une ambition pluriséculaire de promotion sociale par les études, ambition aiguisée par la compétition moderne et l'inégalité sociale croissante sont les deux raisons essentielles qui, en plus de la valorisation excessive de l'Occident – vestige persistant d'un complexe de colonisé mal guéri – expliquent la prolifération de ces formations dites internationales qui dépassent largement le cadre de l'enseignement universitaire. Mais ce n'est qu'un des effets pervers d'une mondialisation subie et non pas les signes d'une véritable internationalité ou internationalisation.

La marge de manœuvre est étroite, mais elle existe toujours.

5. Il s'agit de programmes importés d'universités du Nord avec une certaine participation des enseignants de ces universités et, dans les meilleurs des cas, un transfert plus ou moins réussi des matériels et techniques pédagogiques. Ces programmes sont enseignés totalement ou partiellement en anglais. Les universités bénéficiaires, toutes publiques, sont choisies par le MOET.

Elle est étroite, car pour maîtriser la mondialisation et y faire face, il faudrait au moins une connaissance solide et approfondie de ce qu'elle est à la fois dans son aspect négatif d'uniformisation et d'hégémonie du plus fort et dans ses aspects positifs d'un rapprochement des distances, de la levée progressive des barrières linguistiques, d'une circulation toujours plus intense des savoirs et des idées et surtout d'une interdépendance que même les plus puissants ne peuvent plus ignorer. Il serait ensuite nécessaire d'assumer le contexte et l'enjeu, de se baser sur ses propres forces internes, ses données endogènes, ses visées stratégiques pour tirer le meilleur profit des apports exogènes, pour en canaliser les effets indésirables et surtout pour bâtir ensemble un monde viable.

b. Comment cela serait-il possible ?

De par son modèle politique et idéologique et, assez contradictoirement mais avec une évidence indéniable, l'adoption de l'économie capitaliste sauvage, la course effrénée à l'argent et au pouvoir, ces deux éléments étant indissociables dans un régime corrompu, le Viêt Nam semble mal parti pour une modernisation réussie de type japonais ou coréen. L'État a tenté – successivement et par des tendances différentes dans la direction – de s'inspirer des modèles singapouriens ou chinois. Il reste cependant trop d'écarts et de divergences mal maîtrisés entre ces modèles et notre situation. Par contre, en scrutant les forces endogènes on peut en identifier des éléments plus sainement prometteurs. La soif d'études, bien ancrée dans une culture millénaire qui a toujours privilégié l'instruction et les connaissances, respecté et valorisé les maîtres et la reconnaissance qu'on leur doit, à condition qu'ils la méritent, par leur capacité à partager le savoir et leur exemplarité morale, exigence encore vivace en Asie orientale. La frustration amèrement ressentie par toutes les couches de la population même divergentes dans leur choix politique passé, quand on compare la situation vietnamienne aux autres pays plus développés, y compris les voisins asiatiques qui, eux, sont en pleine effervescence et savent tirer profit de leur dévotion dans le travail comme de leur dynamisme. Surtout les besoins d'un développement économique, social et culturel à la fois plus durable, mieux sécurisé, plus équitable et plus humaniste, besoins d'autant mieux perçus et partagés que les réalités s'avèrent décevantes et angoissantes. Ce sont autant de forces de pulsion qui poussent les jeunes et les moins jeunes à investir le meilleur de ce qu'ils ont dans les études dont on s'attachera, espérons-le, de plus en plus à la qualité authentique et à l'efficacité pragmatique, après s'être laissés berner dans un premier temps par de fausses valeurs.

c. Quels sont à votre avis les difficultés et les risques ?

En plus des caractéristiques communes à la mondialisation, l'éducation au Viêt Nam comme dans bien d'autres pays émergents, doit gérer la tension entre la nécessité impérieuse de rattraper son retard et la pénurie de ses ressources, surtout humaines ; entre la reconnaissance obligée du secteur privé et de l'autonomie universitaire et la difficulté à remettre en cause les dogmes, la peur de perdre le contrôle, etc. Le Viêt Nam semble aussi très vulnérable – à la fois à cause de multiples défaillances de son système éducatif et d'un complexe d'infériorité mal surmonté, d'une vénération persistante et sans critique de l'extérieur (*vọngngoại*), tout ceci à fort relent colonialiste – face à un danger externe : les Américains, les Australiens, les Européens (notam-

ment les Anglais avec leur British Council très actif au Viêt Nam et dans la région) et quelques Asiatiques s'intéressent de plus en plus au « marché éducatif » vietnamien. Des « consommateurs » vietnamiens peu avertis y paieront de leur crédulité, surtout s'ils se laissent tenter par des diplômes ronflants acquis sans trop d'effort intellectuel. Mais cette situation n'a pas que d'effets négatifs et représente un défi sérieux à relever pour les Vietnamiens, s'ils ne se résignent pas à se laisser écraser sur leur propre terrain.

6.4 L'internationalisation à l'Université Hoa Sen

4. L'institution que vous dirigez (l'École Hoa Sen devenue université) est fondée en 1991, cinq ans après le renouveau (doi moi) en 1986. Or, cette politique étatique vietnamienne du renouveau insiste sur l'ouverture économique et culturelle du Viêt Nam sur le monde. Dans quelle mesure cela influence-t-il sur la fondation de Hoa Sen ? Née au moment où l'ouverture, la connexion au monde deviennent clairement conscientes, peut-on dire que Hoa Sen a nourri dès l'origine un projet « d'internationalisation » ? Existe-t-il oui ou non une culture, une philosophie, une volonté d'internationalisation, de manière explicite ou implicite, dans toute l'histoire et le développement de l'université ?

a. Comment Hoa Sen est-elle née au début de l'ouverture du Viêt Nam et quel a été son parcours avant de devenir université ?

Une entreprise pilote comme l'a été Hoa Sen aurait été tout simplement non envisageable sans la politique de renouveau et d'ouverture au milieu des années 1980, sans le soutien du Comité populaire de Hô Chi Minh Ville, dont un vice-président a été président de notre comité de parrainage pendant plusieurs années. La création de cette École d'Informatique et de Gestion, en 1991, répondait effectivement au besoin de formation de ressources humaines adéquates pour accompagner l'ouverture économique. L'autonomie dans la gestion financière et celle du personnel, notre liberté quasi totale dans l'identification des directions stratégiques comme dans la gestion au quotidien étaient les bénéfices dont nous jouissions en échange de cette mission qui nous fut confiée. Ce privilège a permis aux intellectuels formés en Occident que nous étions tous dans l'équipe fondatrice de Hoa Sen de réaliser notre projet de mettre à la disposition des jeunes Vietnamiens qui n'ont pas les moyens d'aller étudier à l'étranger cette opportunité qui avait été la nôtre quand nous étions jeunes : se former dans un enseignement supérieur de qualité.

Il serait plus exact de parler d'enseignement post secondaire à l'époque, car la municipalité ne pouvait autoriser qu'une école professionnelle, pas une université. Ce qui ne nous a pas empêchés d'offrir des formations de niveau baccalauréat (vietnamien, qui couronne 12 ans d'études, comme le Bac français) plus deux ans, en fait d'expérimenter un nouveau modèle d'enseignement supérieur. Nous nous sommes inspirés du Brevet de technicien supérieur et du Diplôme universitaire de technologie (DUT) français pour créer de toute pièce un diplôme cosigné par le partenaire français et nous-mêmes. Diplôme qui ne rentrait en aucune façon dans le système de diplomation national. L'internationalité de Hoa Sen se manifestait tout d'abord dans la manière dont l'institution a défini sa raison d'être et ses missions : tendre vers les normes

internationales, mais créer une institution d'enseignement supérieur vietnamien pour accompagner et servir le développement du Viêt Nam. Issus tous des formations universitaires classiques de nature académique, nous avons choisi d'implanter un modèle occidental de caractère professionnel, à cause non pas de son prestige, mais de son utilité pragmatique dans le contexte conjoncturel de notre pays au début des années 1990. Nous avons de la même façon été la première institution vietnamienne à expérimenter la formation par alternance, les relations avec les entreprises, l'accompagnement des étudiants vietnamiens – dans l'intégration au monde ou dans les retrouvailles avec la modernité – au tout début de l'ouverture économique du Viêt Nam, ouverture qui a mis fin à un blocus pas seulement économique d'une dizaine d'années pour le Sud, mais de plusieurs décennies pour le Nord du pays. C'était en fait un projet nationaliste et moderniste de la part d'intellectuels tout à fait conscients de la portée, de l'enjeu et du défi que représente une telle tentative d'innovation éducative.

Ce fut dans le même esprit qu'après avoir démontré le succès de notre initiative, nous avons demandé notre homologation nationale, obtenue en 1999, quand Hoa Sen est reconnue École supérieure, habilitée à délivrer des diplômes universitaires nationaux Bac+3 (*Cao đăng*). Elle est dès lors soumise aux contraintes nationales (recrutement par concours national aux moyens d'épreuves écrites traditionnelles, matières obligatoires en marxisme-léninisme, etc.), mais préserve néanmoins l'essentiel de son acquis antérieur, aussi bien dans les activités internationales que dans la modernisation de la philosophie et de la méthodologie éducatives.

b. Comment le statut d'université a-t-il élargi les possibilités et perspectives de Hoa Sen, notamment dans la recherche ?

Avant de s'aventurer dans la création de Hoa Sen, les fondateurs et membres de la direction ont occupé des postes à responsabilité dans de grandes universités publiques de Hô Chi Minh Ville. Ils travaillent depuis 2000 au projet de transformer Hoa Sen en une université à part entière, dans l'idée de finaliser ce nouveau modèle d'enseignement supérieur. En fait, ils sont sortis du système pour créer et souhaitent, à terme, se réintégrer dans le système éducatif national pour le dynamiser du dedans. Le projet est soumis aux instances supérieures en 2003 et obtient l'autorisation du premier ministre en 2006.

Le statut d'université privée de Hoa Sen lui donne une marge de manœuvre plus grande qu'auparavant. Elle organise plusieurs colloques internationaux autour du thème de l'enseignement supérieur : « L'autonomie de la pensée, esprit et méthodologie universitaires », « Rénover l'enseignement supérieur vietnamien, deux débuts de siècle », « Quel enseignement supérieur pour le Viêt Nam du XXI^{e} siècle ? », « La protection environnementale, rôle de l'enseignement supérieur ». En plus des domaines de compétence des enseignants dans les facultés, l'UHS préconise trois priorités dans la recherche : l'enseignement supérieur, le genre et l'égalité de genre, la protection environnementale. Ces priorités sont identifiées compte tenu des besoins de la société vietnamienne tels qu'ils ont été perçus par les éducateurs de Hoa Sen avec le sens de leur responsabilité citoyenne. L'Université se donne ensuite les moyens de fédérer les chercheurs locaux et internationaux qui partagent ces mêmes centres d'intérêt. L'une des approches recommandées dans la stratégie de développement de Hoa Sen 2010-

2020 est de s'appuyer sur des équipes transnationales de chercheurs, car les priorités sont retenues également à partir de la prise de conscience qu'il s'agit de problèmes partagés et que des collègues d'autres pays seraient susceptibles d'être intéressés. Ce qui commence à être vérifié pour les deux premiers de ces axes de recherche.

Les presses universitaires de Hoa Sen publient les traductions en vietnamien d'ouvrages occidentaux estimés fondamentaux et informatifs à l'intention du public universitaire, ainsi que les actes des colloques, le matériel pédagogique et les résultats de recherche des enseignants et collaborateurs de l'UHS. Les publications électroniques du Centre de recherche *Genre et société* paraissent en version trilingue vietnamienne, anglaise et française. Avec les ouvrages des presses universitaires, elles servent ainsi de passerelle facilitant la circulation des connaissances à la fois pour les Vietnamiens et le public international.

c. Et qu'en est-il de la formation ?

Dans la formation Bac+4 qui reste son activité dominante, l'UHS commence par refuser les modèles de type 1+3, 2+2, etc. communément pratiqués dans d'autres établissements, dans la plupart des cas pour des raisons financières plus qu'académiques. Nous concentrons nos efforts sur l'internationalisation – en fait la modernisation – de l'ensemble de l'établissement, de la totalité des activités de l'université dans l'enseignement, la recherche et le service à la communauté.

C'est ainsi que nous avons profité du nouveau statut d'université à part entière pour adopter dès l'origine (la première promotion universitaire date de 2006 avec environ 300 étudiants) un système de crédits très proche du modèle nord-américain, et l'avons même étendu aux formations de niveau Bac+3. Le MOET préconise fortement ce système de crédits pour toutes les universités vietnamiennes, mais sa décision reste controversée et n'est souvent appliquée que de manière formelle. Faisant partie des préparatifs avant d'obtenir le statut d'université, nous avons organisé des stages de formation de l'ensemble des enseignants animés par des spécialistes venus d'Australie pour une meilleure compréhension du système des crédits et plusieurs séminaires de réflexion avec les Vietnamiens d'outre-mer ayant des expériences en la matière. L'enjeu était de moderniser les méthodes pédagogiques, de changer la pratique commune du cours magistral unidirectionnel en une approche plus interactive et centrée sur l'étudiant, d'encourager chez lui un travail intellectuel personnel plus autonome et plus réflexif. La bibliothèque qui assume de plus en plus les missions d'un centre de documentation est dotée d'ouvrages internationaux en version papier et/ou électronique, abonnée à des revues internationales aussi bien de culture générale que dans les domaines de formation et de recherche de l'UHS. Les descriptions détaillées des cours utilisent un format international et existent en versions vietnamienne et anglaise. L'objectif est d'assurer la transparence aussi bien en interne que vis-à-vis des étudiants même potentiels, des employeurs, et des parents. Il est aussi de faciliter les comparaisons et les échanges avec nos partenaires internationaux. Nous avons maintenu les caractéristiques acquises à l'époque précédente, comme l'accent mis sur les nouvelles technologies d'information, sur l'apprentissage des langues, sur la communication et les stages professionnels.

d. Si j'ai bien compris, au lieu de créer seulement des « programmes internationaux » débouchant sur des diplômes étrangers, l'Université Hoa Sen s'attache à internationaliser les programmes qui recrutent sur concours d'entrée nationale et qui débouchent sur des diplômes vietnamiens ?

Nous avons des programmes internationaux, mais les effectifs sont bien évidemment inférieurs à ceux des formations régulières. Dans l'objectif d'internationaliser l'ensemble de la formation, à commencer par celles où les effectifs sont les plus importants, l'UHS les a internationalisées d'abord sous la forme d'offrir une option dite '*English track*' où les étudiants doivent prendre tous les cours de leur majeure en anglais. Même si l'université a pris soin de communiquer sur cette nouvelle option dès avant la rentrée académique de 2009 (l'*English track* ne prend effet qu'à partir de 2011), la vitesse de développement de cette option s'avère bien plus lente que prévue. Et elle n'a pu se réaliser que dans la Faculté Economie-Commerce où il y a plus d'opportunités de travail dans un environnement international comme de poursuite des études de Master débouchant sur un diplôme international. La politique volontariste de l'Université doit compter avec les réalités socio-économiques locales comme le choix des individus. Constatant l'échec partiel de la généralisation de l'*English track* depuis l'année académique 2013-2014, l'UHS inclut dans tous les programmes réguliers au moins six matières enseignées en anglais sans alternative en vietnamien.

e. En dehors de l'utilisation de l'anglais, comment les programmes vietnamiens peuvent-ils être internationalisés ? Quel rapport existe-il entre les formations régulières vietnamiennes et les programmes internationaux ?

La coopération internationale permet dans certains cas d'avancer plus vite, tout en allant au-delà de l'aspect linguistique pour une internationalisation plus approfondie dans les objectifs pédagogiques et les résultats attendus à la fin d'une formation assurée par une équipe enseignante multinationale. L'UHS ne pose pas de barrière rigide entre les formations dites régulières (qui concernent les étudiants recrutés par concours national et qui préparent aux diplômes vietnamiens) et celles en partenariat international. L'accès aux deux types de formation est ouvert à tout étudiant répondant aux critères de recrutement de chacun d'entre eux et l'Université encourage l'obtention de double diplôme, mais en exigeant l'accomplissement des compétences requises par chaque type de formation. À la différence de la perception et des pratiques communément admises, l'UHS a toujours veillé à l'égalité de valeur reconnue entre les formations nationales et internationales, comme entre les niveaux de formation qui sont considérés les uns et les autres comme différents, diversifiés, mais non pas hiérarchisés. Par exemple, la formation en hôtellerie et restauration existe à l'UHS à plusieurs niveaux de formation, aussi bien dans les programmes réguliers qu'internationaux. Le Bachelor of Hospitality Management, délivré par l'École Vatel de France à l'issue d'une formation de trois ans, met l'accent sur l'acquisition de compétences professionnelles pratiques (le modèle comporte un restaurant d'application et ultérieurement, un hôtel d'application) et l'autonomie, la créativité dans le travail, ainsi que la capacité, non seulement linguistique, de performer dans un environnement international de haut niveau. Le titulaire de ce diplôme n'obtient cependant que l'équivalent d'un certain nombre de crédits et doit réussir d'autres cours complé-

mentaires du programme vietnamien s'il souhaite le diplôme national, qui lui permet l'accès à un master plus académique. Inversement, après quatre ans de formation, le titulaire du diplôme universitaire vietnamien doit justifier du niveau d'anglais requis et accomplir les formations et stages nécessaires pour prétendre au Bachelorvatélien.

f. Y a-t-il des programmes vietnamiens qui sont internationalisés pour l'ensemble des étudiants et pas seulement pour ceux qui en font le choix ?

Le programme Création de Mode offre un autre exemple d'internationalisation où le processus est accéléré en mettant à profit un partenariat franco-vietnamien. Dans la plupart des programmes internationaux au Viêt Nam, il s'agit en fait de programmes délocalisés où le partenaire impose son curriculum, sa langue de travail, ses enseignants, en tolérant tout au plus l'intervention d'enseignants locaux formés à son approche pédagogique pour minimiser les coûts. Dans le cas de Création de Mode, Hoa Sen a commencé en 2007 par adapter le programme de Mod'Art international, un établissement parisien, à son modèle Bac+2 de Technicien supérieur. Dans cette adaptation, on a voulu combiner d'une part la créativité, essentielle dans le programme français, ainsi que sa culture mode parisienne et internationale et d'autre part des éléments vietnamiens aussi éloignés l'un de l'autre que les techniques pratiques de base et les fantaisies artistiques d'un styliste vietnamien de renom. On s'est vite aperçu que le cadre étroit d'un programme de technicien supérieur ne saurait intégrer autant d'éléments disparates. Après une première promotion, le doyen de la Faculté a proposé, en 2008, un nouveau programme Bac+4 vietnamien où il a essayé d'intégrer des crédits inspirés des cours de Mod'Art. Les deux équipes pédagogiques ont ensuite travaillé longuement ensemble, en passant par des discussions houleuses pour aboutir, en 2009-2010, à l'internationalisation de tout le programme Création de Mode qui désormais n'existe plus à Hoa Sen que sous un seul format : concours national d'entrée, programme régulier vietnamien avec toutes ses exigences nationales et institutionnelles, mais avec l'intégration de la méthodologie de Mod'Art dès la première année (et non plus seulement à partir de la 3^{e} année selon le modèle 2+2 envisagé par l'ex-doyen, fidèle à l'expérience acquise dans une université publique avant son entrée à Hoa Sen), la participation active des enseignantes françaises formées à Mod'Art mais qui sont employées à temps plein par Hoa Sen et qui travaillent à la fois en français avec quelques-unes de leurs collègues vietnamiennes et presque toujours en anglais avec le reste du personnel et l'ensemble des étudiants. Tous les étudiants de la filière peuvent prétendre à la double diplomation Hoa Sen-Mod'Art, et non plus seulement le diplôme français comme ceux du programme Bac+2 qui était une duplication plus fidèle à l'original de Mod'Art. L'histoire de cette internationalisation qui commence à porter ses fruits après une transition mouvementée est encore à poursuivre, mais le principe est posé et les enseignants français comme vietnamiens, l'administration de Hoa Sen ainsi que les étudiants et les partenaires sociaux l'ont intégré : la formation est vraiment une co-construction de tous les partenaires et acteurs, qui s'adapte au contexte local et s'approprie les éléments culturels et socio-économiques vietnamiens mais essaie de préserver au maximum son caractère international, parisien et Mod'Art. Le programme Graphic Design, lui aussi programme régulier vietnamien, a été élaboré avec la contribution conjointe d'un professionnel américain d'origine vietnamienne de formation française et américaine et d'un professeur vietnamien sur

place. Il est délivré en vietnamien et en anglais, de la même manière que le nouveau programme Interior Design qui va démarrer en octobre 2013 avec une directrice singapourienne. Même si ces deux programmes n'aboutissent pour le moment qu'à un diplôme national vietnamien, ils justifient d'une internationalité dont bénéficient tous les participants et acteurs.

g. En fin de compte, que représente l'internationalisation pour l'Université Hoa Sen ? Et comment évaluez-vous ses chances de réalisation ?

Je crois avoir montré aussi bien par l'histoire brièvement retracée de l'établissement que par l'analyse de ces quelques exemples comment l'internationalisation de la recherche, des programmes, du corps enseignant comme des étudiants à l'UHS représente à la fois une démarche proactive et une caractéristique fondamentale de son identité. Si Hoa Sen a toujours considéré l'internationalité comme une composante majeure dans ses gènes constitutifs, elle n'a jamais admis *a priori* qu'un établissement local vietnamien ne peut assurer sa qualité qu'en évoluant vers un modèle occidentalisé (plus concrètement états-unien, comme on le pense tout bas sans oser le dire tout haut) supposé représenter à la fois le meilleur et l'international en soi. Elle est au contraire convaincue que dans la tradition asiatique orientale (où l'Inde et la Chine se proclamaient et étaient plus ou moins bien acceptées l'une et l'autre comme référence universelle) comme dans l'histoire de l'université occidentale, l'universalité a toujours été une caractéristique essentielle dans la nature même de l'université. L'une des raisons d'être – si ce n'est sa raison d'être fondamentale – de Hoa Sen dès le début de son histoire, c'est de proposer un autre modèle que l'existant, un modèle soucieux de rester fidèle aux missions assignées à l'éducation de haut niveau dans certaines traditions vietnamiennes (respect du savoir académique et prestige de ceux qui en sont les détenteurs, sélection des enseignants et des étudiants sur la base du mérite ; instruction valorisée comme outil de promotion sociale de l'individu mais pour laquelle sont prêtes à investir la famille et la communauté qui comptent sur elle pour réduire la misère, l'inégalité et accéder à un avenir meilleur ; transmission du sens de la responsabilité de l'élite instruite vis-à-vis de la nation et de l'humanité ; valorisation de l'humanisme dans la vie sociétale et les relations interpersonnelles…), de dénoncer le caractère nuisible, inhibiteur, voire destructeur, de certaines autres traditions (apprentissage par cœur sans réflexion ni remise en cause des connaissances acquises, réception passive et superficielle du savoir transmis ; respect excessif de l'autorité, de la hiérarchie et de l'ordre établi ; éducation qui privilégie la reproduction des modèles aux dépens de l'imagination, de l'innovation et de la créativité ; enseignement académique surestimé comme voie d'accès au mandarinat et non comme lieu de diffusion et de production de nouvelles connaissances…). D'un autre côté, l'objectif majeur de l'UHS est de faciliter l'intégration du Viêt Nam dans le monde moderne. Pour ce faire, elle travaille à développer chez les membres de la communauté universitaire (y compris le corps enseignant, l'administration et les étudiants) des valeurs universelles, même si certaines de ces valeurs n'avaient pas droit de cité ou étaient considérées avec méfiance dans les traditions dites orientales, ainsi celles de justice, de légalité, d'égalité ou de démocratie, d'individualisme (au sens du respect de l'individu dans sa singularité et son droit d'être humain). Elle veut renouer avec les traditions savantes et humanistes de l'université d'origine européenne ainsi en nourrissant chez

les jeunes (et les moins jeunes, car de nombreux enseignants gagneraient à se frotter aux autres cultures et pratiques académiques pour sortir des horizons qui ont enfermé ou limité leur propre parcours universitaire ; et d'autres qui ont été formés à l'étranger ont besoin d'un environnement institutionnel 'international' sur place pour les prémunir contre des solutions de facilité tentantes dans l'entourage) l'aspiration au savoir, la soif de nouvelles connaissances et surtout la réflexion personnelle indépendante, l'esprit critique et rationnel, la rigueur dans le raisonnement. Elle tient également à développer une meilleure compréhension de l'environnement naturel, sociétal et humain aussi bien dans son évolution historique que dans les changements rapides et l'incertitude qui dominent le monde d'aujourd'hui. Elle cherche à créer un milieu universitaire bénéfique pour le développement individuel des étudiants, tant au niveau du savoir scientifique, des compétences professionnelles que dans leur expérience vécue, leur système de valeurs. Pour l'Université Hoa Sen, l'internationalité joue le rôle d'une caractéristique fondamentale à préserver, d'une authentique valeur universitaire, d'une force d'attraction, d'une offre élargie de ressources et de soutien et aussi d'une pression pour une meilleure compétitivité et une coopération toujours plus efficace et équitable.

Une telle transformation des mentalités et un tel enrichissement culturel continu et comportant des éléments innovants mais perturbateurs, voire subversifs, seront forcément un parcours du combattant et une œuvre de longue haleine. L'histoire de l'Université Hoa Sen est encore trop courte pour présumer de son avenir. Ce qui est certain, c'est que l'internationalisation qu'elle est en train de tenter est une entreprise dynamique et proactive d'intellectuels qui entendent rester maîtres de la manière dont ils remplissent leur mission d'éducateurs et d'universitaires. Émerger, s'épanouir et répandre son propre parfum, même dans un environnement peu favorable à bien des égards ; tenter de puiser ses forces endogènes de ce même environnement national et global d'où elle émerge ; c'est ainsi que l'équipe de Hoa Sen comprend le symbole de la fleur de lotus qu'elle a choisie comme nom de l'université.

6.5 Interactivité dans un monde « plat », mais inégal et déséquilibré

5. Certains disent que les États-Unis ont « de nouveau envahi le Viêt Nam », cette fois-ci non pas au moyen des armes, mais avec Coca-Cola, KFC, CNN, Disney, Hollywood, Starbucks, et aussi avec VEF (Vietnamese Education Foundation), Fulbright, etc.

a. À votre avis, ce discours est-il en train de dramatiser la mondialisation, ou existe-il vraiment une disproportion, un « déséquilibre » dans les rapports entre le Viêt Nam et l'Occident, ou plus largement entre les pays développés et en développement ?

Il ne faudrait pas y voir seulement une dramatisation. Pour le seul cas états-unien, le témoignage d'une note émanant de l'Ambassade des États-Unis à Ha Nôi, en 2008, est d'une éloquence éblouissante à ce propos [6]. C'est la vérité pure et simple que dans

6. US-Vietnam Education Memo, 2008, http ://www.viet studies.info/us_vn_education_memo.htm. Voici un passage significatif de cette note : « In responding to Vietnam's call, we would ensure not only that Vietnam's tens of millions of students, but also their education-obsessed parents, see the United

un rapport de force inégal, le plus faible est toujours le plus vulnérable, et le plus fort tente souvent de l'envahir, le dominer, l'exploiter, l'instrumentaliser ; il peut aussi lui tourner le dos, l'ignorer pour n'entretenir de relations intéressantes qu'avec des grands et forts comme lui, ou qui représentent un potentiel avec lequel il doit compter. Il est toujours difficile de construire des partenariats ou coopérations équitables entre des inégaux. Mais il y a une autre vérité : ceux qui sont différents, inégaux peuvent être complémentaires, voire interdépendants, car le surplus se doit de se déverser là où il en manque. La commercialisation des services en général, de l'enseignement supérieur en particulier s'avère un puissant « driver » et on ne peut vendre qu'à ceux qui ont besoin ou envie d'acquérir son produit ; plus le besoin et l'envie sont impérieusement ressentis et mieux vont marcher les affaires. Les idées de frontières molles, de puissance molle sont par ailleurs très en vogue, sans être une réelle nouveauté. De tout temps, les grands pays ont essayé de faire rayonner leur influence au-delà de leurs frontières, la culture, les arts, l'enseignement supérieur ont toujours été parmi les outils d'influence les plus efficaces à long terme dans la conquête des esprits et des cœurs.

L'affirmation est néanmoins discutable dans la mesure où elle ne met l'accent que sur l'aspect négatif des choses et de la situation. D'abord, le rayonnement et l'influence culturels et éducatifs sont quand même bien plus constructifs que la violence des armes. Au lieu de tuer et de détruire, ils peuvent faire bénéficier les pays en position de faiblesse de la lumière des connaissances, des compétences et des expériences partagées, et ainsi les renforcer, leur procurer des opportunités de développement, d'accéder à un avenir meilleur, qui comporte un autre rapport de force. Ensuite, l'histoire maintes fois réécrite de la colonisation et des différents scénarios de décolonisation, de "libération nationale" comme de société postcoloniale diversement construite nous a appris bien des aspects imprévus et impacts ambigus de la colonisation. Pour le Viêt Nam, la colonisation chinoise millénaire et celle centenaire de la France, ainsi que d'autres conflits qui l'ont opposé à des voisins comme le Champa ou le Cambodge, sans rien oublier des lourdes séquelles, ont été en même temps une histoire partagée avec des opportunités de confrontation, d'échanges, d'apprentissage et d'enrichissement mutuels. À plus forte raison après la fin des guerres.

States as a key partner in their personal and collective futures. The United States is seen as the model of "Global Standards" that Vietnam seeks to emulate. Positive engagement now will create windows of opportunity for the Mission to influence both Vietnamese attitudes toward the United States and domestic support for democratic, participatory government. Using existing resources, we are already engaged in many programs and initiatives to help Vietnam modernize its educational system and educate the next generation of Vietnam's decision-makers. Adding new foreign assistance resources now and supporting the creation of a wide range of strategic public-private partnerships will maximize American influence on Vietnam's educational system and thus on the future shape of Vietnamese society. »

b. Le déséquilibre Nord-Sud apparaît-il dans l'enseignement supérieur ? Étant à la tête de Hoa Sen, avez-vous l'impression que ce déséquilibre influence sur les choix de votre établissement ? Qu'avez-vous fait et que ferez-vous, que devrait faire l'enseignement supérieur pour réagir à cet état des choses ?

La disproportion, le déséquilibre sont certes évidents entre le Viêt Nam et l'Occident, entre les pays du Nord en général et ceux du Sud, comme ils le sont obligatoirement dans l'enseignement supérieur. C'est ce qui explique qu'avec toute notre détermination à construire des partenariats équitables, nous en sommes toujours à « importer » dans la plus grande partie de nos activités internationales. Comme beaucoup d'autres universités au Viêt Nam et du Sud en général, nous « importons » des savoirs et savoir-faire, des programmes, des pratiques réussies et aussi des ressources humaines.

Par contre, nous poursuivons nos objectifs propres et développons les forces endogènes. Tous les fondateurs de Hoa Sen ont connu un parcours universitaire en Occident, majoritairement en France. Dans le recrutement des administrateurs et des enseignants, surtout aux postes à responsabilité, notre politique est d'accorder la priorité aux diplômés des universités des pays du Nord et à ceux et celles qui justifient d'une expérience internationale de travail. Nous avons par contre veillé à privilégier la diversité des pays où nos collègues vietnamiens ont fait leurs études et, chose encore plus importante, où ils ont accumulé leurs expériences dans la recherche et le travail professionnel. Très tôt aussi, notre équipe s'est internationalisée. À l'époque où l'ensemble du personnel ne dépassait pas une vingtaine, Hoa Sen avait un Américain comme directeur de l'English Language Center et une Australienne comme chef comptable à temps partiel. La jeune comptable vietnamienne qu'elle aidait à former est devenue, vingt ans après, une vice-présidente de notre université. Dans les premières années où nous sommes devenus université à part entière, deux sur quatre doyens étaient internationaux, un Singapourien et un professeur américain d'origine espagnole. Mais après un contrat de deux ans pour l'un, de trois ans pour l'autre, ils ont été remplacés par des collègues vietnamiens. Dans le corps enseignant, par contre, nous maintenons de multiples nationalités, une diversité linguistique et culturelle que nous estimons bénéfique aux étudiants et à l'ensemble de l'université.

Le déséquilibre Nord-Sud s'avère ici fructueux : les enseignants et étudiants du Sud, quand ils travaillent dans une université du Nord, ont tendance à s'adapter à la culture de l'établissement d'accueil au point de ne plus exprimer tellement leurs particularités ; au contraire, la diversité ethnique, culturelle, linguistique reste manifeste dans le cas des collègues et étudiants que nous accueillons à Hoa Sen d'horizons très différents. Leur nombre est encore très modeste par rapport aux 550 membres du personnel et aux 10 500 étudiants de l'UHS, mais l'internationalité est ressentie et généralement appréciée par tous les membres, car aucune pression ne s'exerce sur nos collègues et étudiants internationaux pour les obliger à se vietnamiser outre mesure. Et à leurs côtés, les Vietnamiens prennent plaisir à « être solidaires du monde », comme dit la dernière partie du slogan retenu pour les trois années 2012-2015. Ce slogan en entier – *Vivre dignement, étudier avec sérieux, être solidaire du monde* – peut d'ailleurs être cité comme un exemple de notre attitude : regarder la réalité en face, reconnaître le retard vietnamien ainsi que les multiples difficultés et défis à relever, et mobiliser

tout notre dynamisme et toute notre créativité pour réduire l'écart et apporter notre contribution.

Autrement dit, être proactif et responsable dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur vietnamien à travers l'entreprise pionnière de l'Université Hoa Sen. Et ce faisant, proposer un point de vue original et volontariste, un peu visionnaire, peut-être trop idéaliste voire utopique, néanmoins ayant bien les pieds sur terre, car elle n'a pas les moyens de faire autrement, pragmatique sans tomber dans l'utilitarisme, et qui témoigne de quelques premières réussites reconnues, de la part d'une toute jeune université privée dans un pays émergent.

Références

BANH TIÊN LONG, vice-ministre du Ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation (2007), *Rapport de la mission chargée d'étudier l'expérience chinoise pour établir des Universités de classe internationale* (du 9 au 19 janvier 2007).

BANH TIEN LONG (2009) « Sur l'édification des universités de recherche de classe mondiale », *Rapport du ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation*, présenté par le vice-ministre devant les présidents et recteurs d'universités vietnamiennes au colloque national à Da Nang le 12/9/2009.

LONDON, JONATHAN D. (2011), *Education in Vietnam.* Singapore : Institute of Southeast Asian Studies.

NGUYÊN THIÊN NHÂN, ministre vietnamien de l'Éducation et de la Formation, « Looking for ways to create top-class Universities in VN », intervention au Forum *Universities as Engine for Development*, The New School, New-York, 20/6/2007.

TRAN, THI PHUONG HOA (2009), *Franco-vietnamese schools and the transition from a confucian to a new kind of intellectual in the colonial context of Tonkin.* Harvard-Yenching Institute Working Paper Series, Vietnamese Institute of History.

VALLELY, THOMAS J. & WILKINSON, BEN (2008), *Vietnamese Higher Education : Crisis and Response*, Harvard Kennedy School, Memorandum Higher Education Task Force, ASH Institute for Democratic Governance and Innovation.

WELCH, ANTHONY R. (2010), Internationalisation of Vietnamese Higher Education : Retrospect and Prospect, in Harman, G., Hayden, M. and Pham T. (eds.), *Reforming Higher Education in Viet Nam.* Dordrecht, Heidelberg, New York : Springer.

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des objectifs de HERA (Higher Education Reform Agenda), 2005, présenté par le minister Nguyên Thiên Nhân dans son intervention intitulée « Looking for ways to create top-class Universities in VN », Forum *Universities as Engine for Development*, The New School, New-York, 20/6/2007

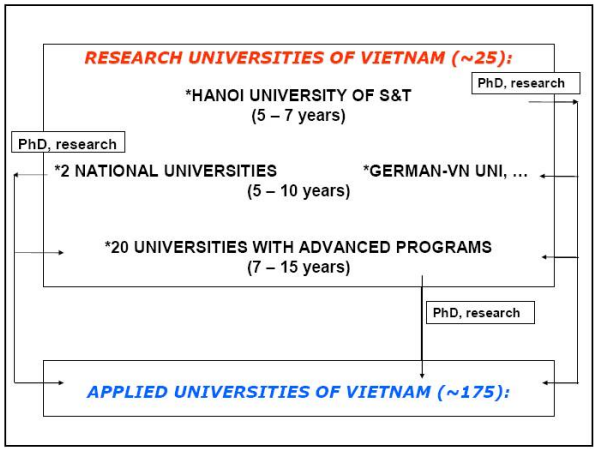


Figure 6.1

Annexe 2 : « Itinéraire du développement de la qualité des universités vietnamiennes et rôle des universités de recherche de classe mondiale ». Tableau présenté par le vice-ministre Banh Tiên Long dans son rapport au colloque national à Da Nang en 2009

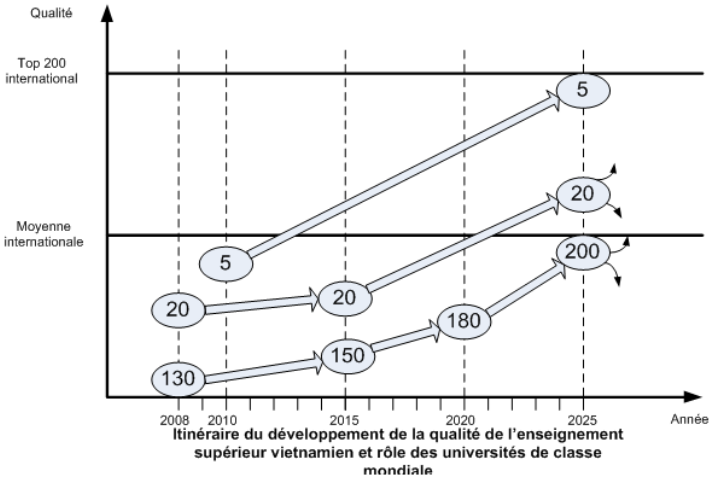


Figure 6.2



Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire

Points de vue d'acteurs

sous la direction de :
Mario Laforest, Gilles Breton et David Bel

Alors que la plupart des universités dans le monde s'engagent dans un processus d'internationalisation, il apparaît pertinent de s'interroger sur ce qu'est l'internationalité universitaire. Où se situent les universités au regard des processus d'internationalisation, de globalisation et de mondialisation ? Quels seraient les critères d'internationalité à retenir ? Questions pertinentes pour qui veut donner un sens à une démarche d'internationalisation institutionnelle. En ce sens, cet ouvrage, par delà l'aspect théorique, se veut un instrument qui offre à l'acteur engagé dans la définition ou la mise en œuvre d'une politique d'internationalisation des outils conceptuels de diagnostic, de réflexion et d'aide à la décision. Il est le résultat des travaux du *Réseau international sur la mondialisation de l'enseignement supérieur* (RIMES), groupe de recherche constitué en 2010 lors de la rencontre, à l'Université Normale de Chine du Sud, à Canton, de plusieurs universitaires du Canada, de la Chine, de France et du Vietnam, acteurs de l'internationalisation universitaire, qui ont manifesté la volonté d'apporter leur contribution à une meilleure compréhension des transformations que vivent les universités dans le contexte mondial actuel. La caractéristique principale de ce groupe est que ses membres se définissent comme des acteurs-réflexifs de l'internationalisation du monde universitaire dans un contexte de globalisation.

Les différents auteurs interrogent, à partir de leur point de vue, de leur expérience et de leur formation, les phénomènes d'internationalisation, de globalisation et de mondialisation en cours dans le monde universitaire. Ces interrogations sont riches de la diversité culturelle et scientifique qui les initie et les soutient.

Prix public : 27,oo €
ISBN : 9782813001566



華南師範大學

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE

eac