

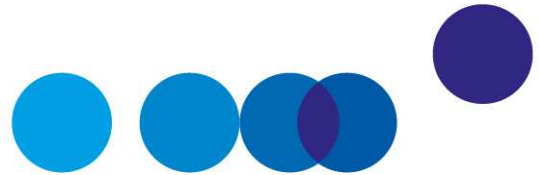
L'enseignement supérieur français par-delà les frontières

L'urgence d'une stratégie

Bernard Ramanantsoa

Quentin Delpech

avec la collaboration de Marième Diagne



L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS PAR-DELÀ LES FRONTIÈRES : *L'URGENCE D'UNE STRATÉGIE*

Bernard Ramanantsoa

Directeur général honoraire
HEC Paris

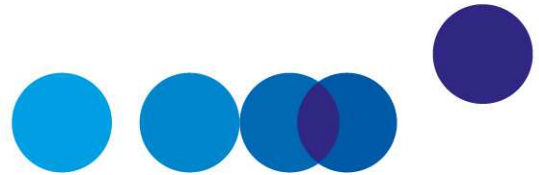
Quentin Delpech

Responsable de projet

Avec la collaboration de Marième Diagne

Chargée d'études





AVANT-PROPOS



Jean Pisani-Ferry
Commissaire général
de France Stratégie

L'enseignement supérieur est paradoxal. Les universités ont pratiqué l'ouverture internationale à une époque où l'industrie demeurait essentiellement d'orientation nationale, mais au XX^e siècle, on s'était, en France du moins, accoutumé à l'idée que leur mission était essentiellement de former les étudiants du pays sur le territoire national. Cette époque a pris fin au début de ce siècle.

La révolution de l'internationalisation de l'enseignement supérieur est très récente. Elle est cependant ample et extrêmement rapide, tant du fait de la mobilité des étudiants que de celle des chercheurs et des enseignants. Portée par la volonté des étudiants de se tourner vers les meilleures formations, par la montée de la classe moyenne des pays émergents, par la concurrence que se livrent les établissements, ou encore par le numérique, cette révolution qui emprunte de multiples canaux ne donne pas de signes d'affaiblissement. Un nouveau paysage universitaire international se construit sous nos yeux

Ce phénomène de mondialisation doit être considéré par les établissements français, et notamment par les universités, comme une chance. L'enseignement supérieur français a beaucoup à offrir, et beaucoup à apprendre au contact d'autres systèmes universitaires, aux quatre coins du monde.

France Stratégie a plusieurs fois eu l'occasion de plaider en faveur de cette démarche d'ouverture : notamment dans un rapport sur les étudiants étrangers en 2013, dans le rapport *Quelle France dans dix ans ?* et dans le rapport que Nicolas Charles et Quentin Delpech ont consacré, en 2015, à la nécessité d'investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

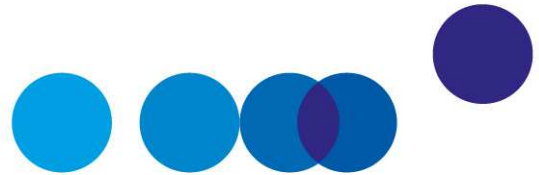
C'est sans doute pour cette raison que Laurent Fabius, alors ministre des Affaires étrangères, ainsi que Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de

l'enseignement supérieur et de la recherche, et Thierry Mandon, secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la recherche, nous ont demandé de mener à bien le présent travail sur l'implantation des établissements d'enseignement supérieur français au-delà de nos frontières.

Le domaine était mal connu : les multiples initiatives des Écoles et des Universités n'avaient fait l'objet d'aucun recensement systématique ni d'aucun traitement statistique homogène. Nous n'avions pas une idée synthétique des moyens mobilisés, ni du nombre d'étudiants concernés. Nous ne savions pas bien comment nos propres efforts se comparaient à ceux de nos voisins.

Pour défricher ces terrains, la personnalité de Bernard Ramanantsoa s'imposait, du fait de son expérience en la matière et de sa réflexion approfondie sur ces sujets. Avec le concours de Quentin Delpech et de Marième Diagne, il a pu rassembler et mettre en cohérence les données, dégager les enjeux essentiels, clarifier les stratégies et définir les choix qui s'imposent aujourd'hui aux établissements français – mais aussi à l'État. Il importait que ce travail soit mené à bien, il faut remercier l'un et l'autre de l'avoir fait avec acuité et précision.

Ce rapport montre que, grâce aux multiples initiatives engagées ces dernières années, la France occupe un rang honorable dans l'enseignement supérieur au-delà des frontières. Mais en évoquant « l'urgence d'une stratégie », il invite à prendre la mesure des défis qui l'attendent. Pour tenir sa place dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur, notre pays a besoin d'institutions d'éducation et de recherche autonomes, bien gouvernées, agiles, et capables de mobiliser des ressources. Il lui faut aussi, le rapport y insiste, assurer un contrôle de qualité sans lequel aucune stratégie collective n'est possible. C'est dire le chemin qui reste à parcourir.



AVANT-PROPOS



Bernard Ramanantsoa
Directeur général honoraire
HEC Paris

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est aujourd'hui une réalité qui s'impose à tous les acteurs : États, Universités et Écoles, enseignants et étudiants. Ceux qui nient encore cette réalité sont soit parfaitement aveugles, soit de doux rêveurs déconnectés d'avec le réel. Cette internationalisation est, en effet, probablement la transformation la plus significative qu'ont connue les systèmes d'enseignement supérieur depuis les deux dernières décennies. Ses manifestations sont toujours plus nombreuses : l'internationalisation de la recherche est aujourd'hui une évidence, les étudiants et les diplômés sont toujours plus mobiles à l'international et font l'objet d'une « guerre des talents » désormais mondialisée, les contenus des formations intègrent de plus en plus les enjeux internationaux, les établissements nouent des partenariats très variés à l'étranger, et, c'est l'objet de ce rapport, l'offre des établissements s'exporte de plus en plus à l'étranger. Plus dangereux, nier cette internationalisation – et, qu'on l'apprécie ou pas, l'intensification des « jeux concurrentiels » qui vont avec – risque d'affaiblir durablement l'influence de l'enseignement supérieur français.

Plus grave encore, il y va de la compétitivité de la France : le rapport publié en 2004, il y a donc plus de dix ans, par Élie Cohen et Philippe Aghion sur le lien entre croissance économique, innovation technologique et enseignement supérieur, montrait déjà qu'il existait un écart de plus en plus marqué entre les pays qui investissaient dans l'enseignement supérieur et la recherche – les deux sont indissociables – et ceux qui demeuraient à distance de la « frontière technologique » ; ces pays en marge de la compétitivité par l'innovation sont condamnés, selon les auteurs du rapport, à n'être que des répéteurs et des diffuseurs de savoirs, produits en dehors de leurs confins, et condamnés du coup à se battre sur les coûts, c'est-à-dire sur leur niveau de vie.

C'est dans cette perspective qu'ont été conduites les réflexions ayant abouti à ce rapport. Plus précisément, à la demande des ministres commanditaires, nous avons analysé une dimension peu approfondie jusqu'alors, le déploiement de l'offre à l'étranger. Si plusieurs analyses ont déjà été menées sur les autres modalités de l'internationalisation, peu d'études approfondies avaient été menées à ce jour sur ce thème. Ce rapport comble dès ses préliminaires une lacune sur le chiffrage de l'internationalisation de l'enseignement supérieur français. Au terme d'une enquête auprès des établissements et des postes diplomatiques, on sait désormais dans quels pays, dans quelles disciplines, à quels niveaux d'études, ou encore selon quelles modalités d'implantation, les établissements français exportent leur offre à l'étranger.

À nos yeux, cela a une importance capitale : si on croit à l'importance du sujet, les acteurs se doivent de mettre en place des stratégies ; or, cela implique de connaître la situation et de suivre méticuleusement son évolution. Ce sera notre première recommandation.

Le lecteur constatera que nous ne partons pas de zéro : les établissements français s'exportent. Ils disposent de plus de 600 programmes à l'étranger : 140 implantations physiques à l'étranger, qu'il s'agisse de franchises (62), de campus satellites (40) ou d'établissements associés (38). Près de 330 diplômes de l'offre de formation des établissements français sont par ailleurs délocalisés auprès de partenaires étrangers. Il y a également 138 programmes de formation à distance avec une audience à l'étranger. Ces programmes accueillent près de 37 000 étudiants à travers le monde.

Ces chiffres montrent clairement que la France bénéficie d'un socle significatif. Mais ce rapport révèle aussi que, si on se compare aux autres grands pays spécialistes de l'« exportation » de formations, nous sommes à la croisée des chemins. Nos établissements ont moins misé sur cette forme d'internationalisation que les établissements américains, australiens et britanniques. Nous nous interrogeons sur les raisons de ce constat. Cet entre-deux cache-t-il une faiblesse concurrentielle, résultat d'une moindre capacité de notre système à l'exportation liée à l'histoire de nos liens avec certains pays, au prestige, à la renommée scientifique, à l'activité entrepreneuriale ou aux ressources de nos établissements ? Ou s'agit-il de choix raisonnés : préférences pour des dispositifs de coopération plus classiques de mobilité académique ou de co-diplomation ?

Il nous semble que cette position d'entre-deux correspond plutôt à une absence de stratégie stable et affirmée des établissements, à l'exception de certains cas.

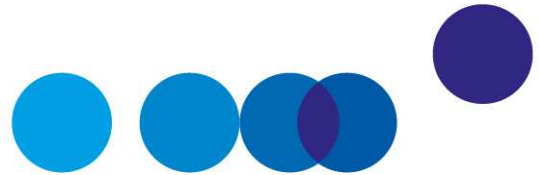
Cela débouche sur la mise en lumière d'un enjeu majeur pour la France. Les opportunités sont là, mais nos établissements manquent de ressources, d'expertise, parfois mêmes d'intérêts stratégiques, pour les saisir pleinement. Plus qu'un décrochage, on souffre peut-être d'un décalage par rapport aux bouleversements qui secouent aujourd'hui les systèmes d'enseignement supérieur. Et ce décalage, ne nous en cachons pas, tient en partie à des contraintes et des enjeux très nationaux, liés à notre faible appropriation de la culture de l'évaluation, à l'autonomie encore limitée des établissements, à notre système de diplomation, à la lisibilité de notre enseignement supérieur, etc. Il faut donc agir, avec urgence, pour prendre le tournant transnational de l'enseignement supérieur.

Ce rapport propose plusieurs recommandations pour l'État comme pour les établissements. Il est clair, à nos yeux, que dans le contexte budgétaire actuel et compte tenu de la rapidité des évolutions du paysage mondial de l'enseignement supérieur que ce sont les établissements qui doivent « être à la manœuvre » et « prendre leur destin en mains ». Il n'y a pas de stratégie efficace unique : chacun doit en construire une, en fonction de ses atouts et de la vision de son développement. L'État garde un rôle majeur : dans le contexte de la mondialisation, s'il ne peut plus revendiquer le rôle de stratège, son rôle est déterminant pour accompagner diplomatiquement les établissements. C'est aussi à lui que revient essentiellement la mission de renforcer notre politique nationale de « contrôle qualité » et d'accréditation. Enfin, son rôle dans la définition des normes reste fondamental, à charge pour lui d'accepter de les adapter dès qu'il faut au contexte international.

Nous considérons ce rapport comme une étape dans le développement de l'internationalisation de l'enseignement supérieur français. Il est le reflet d'une forte croyance à l'éducation, et plus particulièrement à l'enseignement supérieur et à la recherche, comme sources de notre compétitivité future. La France a des atouts de taille, il existe des solutions et il n'est pas trop tard pour être un acteur majeur dans la compétition mondiale qui se déchaîne entre grandes institutions universitaires.

Cette foi nous a semblé partagée par toutes les personnes, au niveau de l'État comme des établissements, que nous avons rencontrées. Qu'elles soient remerciées pour le temps qu'elles nous ont consacré. Que les membres du groupe d'experts, responsables des ministères, enseignants, chefs d'entreprises, sachent aussi que

leurs contributions ont été essentielles. Un très grand merci. Merci enfin à France Stratégie pour son initiative, son soutien intellectuel de très grande valeur et son accompagnement logistique. Merci à Jean Pisani-Ferry pour son appui constructif et son respect méticuleux de la liberté « académique ». Merci à Quentin Delpech, dont les idées, les commentaires, les contributions ont été majeurs et qui, avec l'aide de Marième Diagne, a piloté le quotidien de ce projet avec autant de doigté que d'efficacité.



REMERCIEMENTS

Ce rapport est issu d'une mission commandée par :

- **Laurent Fabius**, alors ministre des Affaires étrangères et du Développement international,
- **Najat Vallaud-Belkacem**, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,
- **Thierry Mandon**, secrétaire d'État en charge de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,

qui, fin novembre 2015¹, ont chargé France Stratégie de mener un travail d'expertise sur la valorisation et le développement de **l'offre française d'enseignement supérieur à l'étranger**.

Ce rapport a été remis le 26 septembre 2016 au Quai d'Orsay à Jean-Marc Ayrault, Ministre des Affaires étrangères et du Développement international, et Thierry Mandon, Secrétaire d'État auprès de la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Cette réflexion a été conduite par le professeur **Bernard RAMANANTSOA**, directeur général honoraire d'HEC Paris, et par **Quentin DELPECH**, chef de projet au département Travail-Emploi, France Stratégie, avec la collaboration de **Marième DIAGNE**, chargée d'études à France Stratégie.

Outre une recherche documentaire approfondie sur le sujet, ce rapport prend appui sur les nombreuses auditions menées entre décembre 2015 et mai 2016², ainsi que sur cinq réunions, entre février et mai 2016, d'un groupe de personnalités choisies

¹ Voir lettre de mission, annexe 1.

² Voir liste des personnes auditionnées, annexe 3.

pour leur expertise ou leur expérience, et au cours desquelles des experts extérieurs, notamment étrangers, sont intervenus³.

Sous la présidence de **Bernard RAMANANTSOA**, ce groupe d'experts était composé⁴ de :

Michel BOUCHAUD, ancien proviseur du lycée Louis-le-Grand, **Antoine BRICOUT**, responsable du service renforcement des capacités, IRD, **Clélia CHEVRIER-KOLACKO**, sous-directrice à l'enseignement supérieur et à la recherche, MAEDI/DGM, **Jean-Luc CLÉMENT**, conseiller pour la recherche, délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (MENESR/DREIC), **Jacques COMBY**, président, université Jean Moulin Lyon 3, représenté à la séance 4 par **Jean-Luc NAHEL** (CPU), **Xavier CORNU**, ancien directeur général de l'enseignement, CCI Paris Île-de-France, **Gérard CREUZET**, directeur des implantations internationales, Centrale Supélec, **Christopher CRIPPS**, directeur des affaires internationales et européennes, PSL, **Stéphanie DAMERON**, professeure des universités, université Paris-Dauphine, **Denis DESPREAUX**, chef de la mission Europe et international, MENESR/MEIRIES, **Xavier FOUGER**, Global Academia senior Director programs, Dassault Systèmes, **Jean-Pierre GESSON**, professeur émérite, président du conseil d'orientation de Campus France, **Tim GORE**, CEO University of London Institute in Paris, **Alice GUILHON**, directrice générale, Skema Business School, **Andrew HOGG**, directeur Éducation, Total, **Benedetto LEPORI**, directeur du service de la recherche, université de Lugano, **Catherine PARADEISE**, professeure des universités, université Paris-Est Marne-la-Vallée, **Rachel-Marie PRADEILLES-DUVAL**, chef de service de la stratégie des formations et de la vie étudiante, MENESR/DGESIP, **Vanessa SCHERRER**, vice-doyenne, École des affaires internationales, Sciences Po, **Pierre VAN DE WEGHE**, professeur des universités, vice-président chargé de l'international, université de Rennes 1 et **Stéphan VINCENT-LANCRIN**, chef de projet à la direction de l'éducation, OCDE.

Il convient de remercier chaleureusement toutes les personnes rencontrées ainsi que les membres du groupe d'experts qui, dans un esprit toujours constructif, ont profondément structuré cette réflexion⁵. Une première conclusion que l'on peut

³ Voir liste des intervenants du groupe d'experts, annexe 2.

⁴ Voir la liste des membres du groupe d'experts, annexe 2.

⁵ Le groupe d'experts réunissait volontairement des professeurs-chercheurs, des chefs d'établissement, des hauts fonctionnaires et des dirigeants du monde de l'entreprise. Nous avons veillé à ce que tous les types d'expérience soient représentés et plusieurs participants ont été invités pour la notoriété de leurs travaux sur le sujet.

d'ailleurs tirer de ces quatre mois de travail collectif est que le sujet passionne parfois, intéresse toujours. Tous jugent cette question éminemment stratégique, regrettent souvent qu'elle n'ait pas été approfondie plus tôt et suggèrent qu'un suivi de cette problématique soit mis en place.

Ce rapport est le reflet de ces apports, et notamment des contributions écrites des membres du groupe d'experts⁶ et des échanges variés qui ont eu lieu en son sein. Son contenu reste toutefois de la responsabilité de ses auteurs.

⁶ Nous remercions les membres du groupe et intervenants qui ont apporté une contribution écrite au rapport : Pierre Van de Weghe, Vanessa Scherrer, Jean-Pierre Gesson, Xavier Cornu, Xavier Fouger, Stéphanie Dameron, Catherine Paradeise, Andrew Hogg, Antoine Bricout, Christopher Cripps, Clelia Chevrier-Kolacko, Solange Piszcz et François Pernot.



TABLE DES MATIÈRES

SYNTHÈSE ET PROPOSITIONS	17
Des formes de mobilités de plus en plus diverses	17
Un premier panorama exhaustif de l'offre française à l'étranger	20
Les principaux constats	21
Comment se compare-t-on ?	25
Le positionnement français : stratégie raisonnée ou faiblesse concurrentielle ?	26
Quatre stratégies possibles pour les établissements	28
EXECUTIVE SUMMARY	33
Partie I - Le tournant transnational de l'enseignement supérieur	47
CHAPITRE 1 - UNE RÉVOLUTION SILENCIEUSE	49
1. Une massification inachevée	51
1.1. Une demande sociale en pleine expansion	51
1.2. Une massification essentiellement quantitative ?	55
2. Un terrain propice à la transnationalisation de l'enseignement supérieur	58
2.1. Une recomposition des mobilités	58
2.2. Vers un marché plus équilibré ?	64
3. De plus en plus de dispositifs internationaux	68
3.1. Un univers foisonnant de dispositifs internationaux de mobilité	68
3.2. Le déploiement de l'offre directement à l'étranger, une tendance plus récente	73
4. Quelle valeur ajoutée de l'offre à l'étranger ?	74
4.1. Sur certains segments, une plus-value financière évidente	74
4.2. Un vecteur indéniable de diplomatie d'influence	74
4.3. De nombreux avantages comparatifs d'ordre stratégique	75

CHAPITRE 2 - Que font nos concurrents ? 79

1. L'industrie <i>offshore</i> australienne de l'éducation	80
1.1. Le modèle prédominant du campus international	82
1.2. Un déploiement de l'offre centré sur l'Asie	84
1.3. Le premier cycle le plus représenté, le management comme discipline dominante	85
1.4. Une offre délocalisée à vocation essentiellement commerciale	86
2. Le déploiement des établissements britanniques : une offre massifiée	87
2.1. Un éventail très large de type d'implantation	88
2.2. Le marché asiatique en ligne de mire	90
2.3. Un premier cycle et les disciplines du management dominants	91
2.4. La stratégie britannique ou comment gagner sur tous les tableaux	92
3. Le modèle collaboratif allemand	93
3.1. Une approche partenariale de l'éducation transnationale	94
3.2. Une offre soutenue par les pouvoirs publics	96
3.3. L'exportation de l'excellence allemande	97

Partie II - Le modèle français, une réussite durable ? 99

CHAPITRE 3 - L'OFFRE FRANÇAISE : UNE STRATÉGIE DE NICHE ? 101

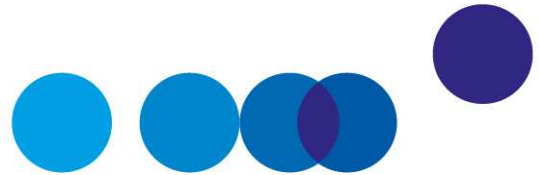
1. Un préalable : quel périmètre retenir pour l'offre à l'étranger ?	102
1.1. À l'étranger, un champ de l'« offre délocalisée » à géométrie variable	103
1.2. Délimitation et périmètre de l'objet	105
2. Près de 37 000 étudiants dans plus de 600 programmes à l'étranger	109
2.1. Plus de 600 programmes : 140 implantations physiques et près de 330 diplômes délocalisés	111
2.2. Un stock de près de 37 000 étudiants à travers le monde	115
2.3. Une modalité inégalement investie par les établissements	122
2.4. Deux disciplines dominent : le management et les sciences de l'ingénieur	125
2.5. Une offre de diplôme principalement au niveau du deuxième cycle	127

CHAPITRE 4 - LES STRATÉGIES DE DÉLOCALISATION DES ÉTABLISSEMENTS FRANÇAIS 131

1. Quatre logiques d'importation caractérisant les systèmes d'enseignement supérieur étrangers	133
1.1. Un problème d'offre locale	133
1.2. Un enjeu local de diversification	134
1.3. Une demande locale de capacités de recherche	136

1.4. La recherche du prestige universitaire.....	136
2. Une pluralité de motivations pour les établissements d'envoi.....	138
2.1. Renforcer sa marque à l'étranger et en France	138
2.2. Générer des revenus en captant une demande à l'étranger	139
2.3. Diversifier le recrutement, détecter et sélectionner les étudiants	140
2.4. Développer et accroître les partenariats de recherche.....	141
2.5. Accompagner les activités des entreprises.....	143
2.6. S'inscrire dans une dynamique de coopération au développement	144
2.7. Offrir une expérience multinationale d'études.....	145
CHAPITRE 5 - DES MODÈLES ACADÉMIQUES ET ÉCONOMIQUES	
ENCORE INDÉCIS	149
1. Les modèles académiques : entre « french touch » et adaptation locale	150
1.1. Des programmes français ou des programmes en langue française ?	150
1.2. Adaptation et attractivité des modèles français.....	153
2. La quête contrariée de l'autonomie économique des programmes	161
2.1. Campus satellites et établissements associés : l'équation de l'autonomie financière	163
2.2. Le modèle spécifique de la franchise.....	171
2.3. Les diplômés délocalisés : des modèles économiques fragiles	172
2.4. Les programmes de formation à distance.....	177
Partie III - L'urgence d'une stratégie.....	181
CHAPITRE 6 - UN ÉTAT EN APPUI AUX ÉTABLISSEMENTS	183
1. Axe 1 : Renforcer à tous les niveaux le pilotage des stratégies internationales ..	187
1.1. Accompagner la professionnalisation des équipes dédiées à l'international dans les établissements.....	187
1.2. Créer, au niveau de l'État, un dispositif statistique de suivi de l'offre à l'étranger.....	190
1.3. Structurer et mettre à disposition des établissements une expertise sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur	192
1.4. Valoriser l'enseignement supérieur français à travers le monde	195
2. Axe 2 : Assurer la qualité de l'offre française à l'étranger	196
2.1. Clarifier le mandat international des agences d'évaluation	198
2.2. Se positionner rapidement sur le marché de l'accréditation internationale.....	200
2.3. Rendre l'offre française de diplomation plus lisible et conforme aux standards internationaux	201
3. Axe 3 : Diversifier les moyens de financement pour développer l'offre française à l'étranger.....	203

3.1. Clarifier le financement public et évaluer les programmes actuellement soutenus	203
3.2. Diversifier les modes de financement.....	205
CHAPITRE 7 - Quatre stratégies possibles pour les établissements	209
1. S'inscrire dans la diplomatie scientifique et universitaire : la stratégie du rayonnement	211
2. Aller là où se fait/fera la recherche de pointe, aller chercher les talents de demain : la stratégie de déploiement par et pour la recherche	213
3. Accroître sensiblement notre offre et repenser notre positionnement : la stratégie d'appropriation du marché	215
4. Investir les formes prometteuses d'internationalisation : la stratégie de diversification numérique	218
ANNEXES	
Annexe 1 – Lettre de mission	223
Annexe 2 – Composition du groupe d'experts.....	225
Annexe 3 – Personnes auditionnées.....	227
Annexe 4 – Tableaux complémentaires	233
Annexe 5 – Doubler les effectifs étudiants étrangers d'ici 2025 ?	237
Annexe 6 – Déterminants des choix d'internationalisation des établissements..	241
Annexe 7 – Principaux pays d'accueil des programmes français à l'étranger....	247
Annexe 8 – Analyse des correspondances multiples	253
Annexe 9 – Liste des graphiques et tableaux.....	255
Annexe 10 – Sigles et abréviations	259
Annexe 11 – Bibliographie	263



SYNTHÈSE ET PROPOSITIONS

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est aujourd'hui une réalité qui s'impose à tous les établissements. C'est même probablement la transformation la plus significative qu'ont connue les systèmes d'enseignement supérieur depuis les deux dernières décennies. Ses manifestations sont toujours plus nombreuses : transformation des contenus de formation plus ouverts aux enjeux internationaux, croissance du nombre d'étudiants en mobilité internationale, demande croissante des étudiants français pour des expériences à l'étranger, partenariats avec des établissements à l'étranger, internationalisation du corps enseignant, déploiement de l'offre à l'étranger, etc.

Des formes de mobilités de plus en plus diverses

On compte aujourd'hui près de **200 millions d'étudiants dans le monde, un doublement des effectifs en un peu plus de dix ans.** D'ici 2030, les effectifs globaux d'étudiants devraient encore doubler. Ce processus de massification, irrigué par le développement des classes moyennes et par la pression démographique dans les pays émergents et en développement, entraîne une mutation profonde des sociétés. **Ce contexte favorise l'apparition de nouvelles formes de mobilité internationale.** L'internationalisation ne passe en effet plus seulement par des flux physiques de personnes (étudiants, enseignants, chercheurs, cadres), mais on assiste désormais aussi à des installations de locaux (campus à l'étranger) et à des flux de programmes (en particulier des franchises, des collaborations de recherche, des doubles diplômes, des systèmes de validation, des programmes délocalisés, des recherches menées en collaboration internationale, des enseignements à distance et des MOOCs – cours en ligne ouverts et massifs). C'est la nature même des mobilités qui se transforme, désormais imbriquées à travers les frontières, d'où l'usage du terme « transnational ».

Ce rapport concerne la mobilité internationale de l'offre de programmes et des établissements (tableau 1). Celle-ci prend des formes très diverses, avec une multiplicité de statuts juridiques, de modèles d'organisation académique et économique, d'adaptation aux réglementations locales, etc. La forme la plus emblématique est le campus international. En 2015, d'après le recensement du *Cross-Border Education Research Team (C-BERT)*, il y en avait au moins 230 dans le monde, ils étaient 160 en 2006. Mais il existe d'autres modèles de déploiement à l'étranger : les établissements associés à l'étranger, les diplômes délocalisés, les établissements franchisés et les programmes de formation à distance.

Pour les pays d'accueil, cette importation permet d'étendre les capacités d'accueil mais surtout de favoriser la diversification et la montée en qualité du système d'enseignement supérieur local. Pour les étudiants, en plus de se substituer à une mobilité internationale trop coûteuse, l'opportunité d'une expérience internationale dans son pays leur permet de **contourner les politiques migratoires**, de moins en moins libérales, des pays du Nord. **Les établissements d'envoi y trouvent des intérêts très variés** : recherche de prestige et développement d'une stratégie de marque à l'international, captation d'une demande solvable pour générer des revenus, moyen de diversifier le *sourcing* d'étudiants, renforcement de coopérations académiques et de recherche, etc.

Tableau 1
Classification de l'offre d'enseignement supérieur à l'étranger

Deux catégories principales d'offre transnationale	
Offre transnationale de manière collaborative	Offre transnationale de manière indépendante
<p>Implique une collaboration entre les établissements étrangers délocalisant leurs formations (institution d'envoi) et établissements partenaires du pays d'accueil (institutions hôtes) dans la conception, la délivrance et l'assurance qualité du programme.</p>	<p>L'établissement d'enseignement supérieur offrant sa formation à l'étranger est entièrement responsable de la conception, de la délivrance et de l'assurance qualité de ses programmes académiques dans le pays d'accueil.</p>
Quatre sous-catégories des formes d'implantation dans notre étude	
<p>1. Diplôme délocalisé</p> <p>L'institution d'envoi est habilitée à dispenser un de ses programmes dans l'institution hôte dans le cadre d'une convention, et à décerner son propre diplôme.</p> <p>2. Établissement associé</p> <p>L'institution d'envoi délivre son offre de formation au sein d'une structure spécifique qui est soit hébergée par une institution hôte, soit créée avec un établissement étranger. Le programme peut-être entièrement conçu sur l'offre de l'institution d'envoi ou introduire des adaptations.</p>	<p>3. Campus satellite (International Branch Campus)</p> <p>Correspond à la création d'un établissement « satellite » indépendant dans un pays d'accueil, plus ou moins à l'identique de l'institution d'envoi.</p> <p>4. Franchise</p> <p>Une institution d'envoi autorise un établissement à l'étranger à délivrer son programme. Le diplôme est remis par l'institution d'envoi et l'assurance-qualité est de son ressort. La délivrance de la formation incombe principalement à l'établissement à l'étranger.</p>
<p>5. L'enseignement à distance</p> <p>Dans le cas de l'enseignement à distance, il existe deux modalités de délivrance :</p> <p>(a) <i>Entièrement à distance</i> : l'établissement d'origine délivre son offre de formation entièrement à distance sans qu'il y ait de face-à-face.</p> <p>(b) <i>Apprentissage mixte (Blended learning)</i> : cette modalité fait référence à l'utilisation conjointe des cours à distance et du mode d'apprentissage traditionnel (présentiel). L'établissement d'origine propose des programmes faisant alterner des programmes à distance et des sessions de face-à-face assurées par des partenaires locaux.</p>	

Source : France Stratégie, d'après Jane Knight et John MacNamara, « Going Global 2016 »

Un premier panorama exhaustif de l'offre française à l'étranger

Comment les établissements français, dans leur grande diversité, s'approprient-ils cette nouvelle donne transnationale ? Dans l'éventail des dispositifs internationaux, dont le nombre ne cesse de croître, quelle place prend la stratégie du déploiement de l'offre à l'étranger pour les établissements ? S'agit-il d'une pratique marginale, limitée à des établissements prestigieux ou à quelques cas notables de diplomatie scientifique, ou a-t-on affaire à une pratique plus diffuse et diversifiée ? Comment ce déploiement s'insère-t-il dans un contexte mondial de concurrence accrue, de diversification des types de mobilités à l'international, d'émergence de nouveaux acteurs (groupes privés notamment) et de nouvelles technologies ? Les évolutions de la demande mondiale s'inscrivent en effet dans des tendances marquées, avec une généralisation quasi universelle de la structure *bachelor/master*, l'affirmation toujours plus forte des logiques de marques et de classements et la prédominance de l'anglais comme *lingua franca* de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Ce rapport comble tout d'abord une lacune du tableau de l'internationalisation de l'enseignement supérieur français. Si l'on dispose d'informations sur l'attractivité des étudiants, des professeurs et des chercheurs en France et sur la mobilité des étudiants français, on sait très peu de chose sur le déploiement à l'étranger des établissements français, en dehors des exemples emblématiques et médiatisés de la Sorbonne à Abou Dhabi, de Centrale Pékin ou encore d'HEC au Qatar. À ce jour, l'information est parcellaire et uniquement qualitative. Ce rapport présente les premières données quantitatives sur l'ampleur et la diversité de ce phénomène (tableau 2). Au terme d'une enquête auprès des établissements et des postes diplomatiques, on sait désormais dans quels pays, dans quelles disciplines, à quels niveaux d'études, ou encore selon quelles modalités d'implantation, les établissements français délocalisent leur offre à l'étranger.

Tableau 2
L'internationalisation de l'enseignement supérieur
et de la recherche français en chiffres

	Effectifs	Rang de classement	Tendance
Mobilité des étudiants			
Mobilité entrante (étudiants étrangers - 2014/2015)	298 902	3	↑
Mobilité entrante (étudiants en mobilité internationale - 2013)	228 639	4	↑
Part mondiale (2013)	6,50%	4	↓
Mobilité sortante (2014)	84 059	5	↑
Ratio de mobilité sortante*	2,7	10**	↑
Offre à l'étranger			
Nombre de programmes (2015)	605	-	↑
Effectifs (2015)	36 819	4	↑
Publications scientifiques			
Part mondiale (2012)	3,60%	6	↓
Publication en collaboration internationale (2012)	48,90%	7	↑

* Nombre d'étudiants français inscrits à l'étranger, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants en France ** Classement parmi les pays de l'OCDE

Source : France Stratégie, d'après MENESR, UNESCO Institute for Statistics et OST,

Les principaux constats

Premier constat, les établissements français s'exportent. Ils disposent de **plus de 600 programmes à l'étranger**, très diversifiés, allant de campus satellites détenus en propre à l'étranger à des formations à distance mobilisant les technologies digitales, en passant par des programmes français délivrés en partenariat avec un établissement étranger. Les établissements français comptent ainsi **140 implantations physiques à l'étranger**, qu'il s'agisse de franchises (62), de campus satellites (40) ou d'établissements associés (38). En plus de ces implantations, les établissements français délocalisent **près de 330 diplômes de leur offre de formation auprès de partenaires étrangers** et proposent **au moins 138 programmes de formation à distance** avec une audience à l'étranger. Les pays dans lesquels l'offre est la plus déployée sont les suivants : le Maroc, le Vietnam, la Chine, le Liban et la Tunisie ; on retrouve ainsi trois pays du top 5 des pays d'origine des étudiants étrangers en France (Chine, Maroc, Algérie, Tunisie, Sénégal). **Ces programmes accueillent près de 37 000 étudiants à travers le monde.** Quatre étudiants sur cinq inscrits dans les programmes français à l'étranger sont en Asie (38,3 %), en Afrique (27,9 %) et au Proche et Moyen-Orient (18,4 %).

Au-delà, on peut dresser des constats plus détaillés sur la morphologie de l'offre française à l'étranger : le niveau d'études et les disciplines de cette offre, son type

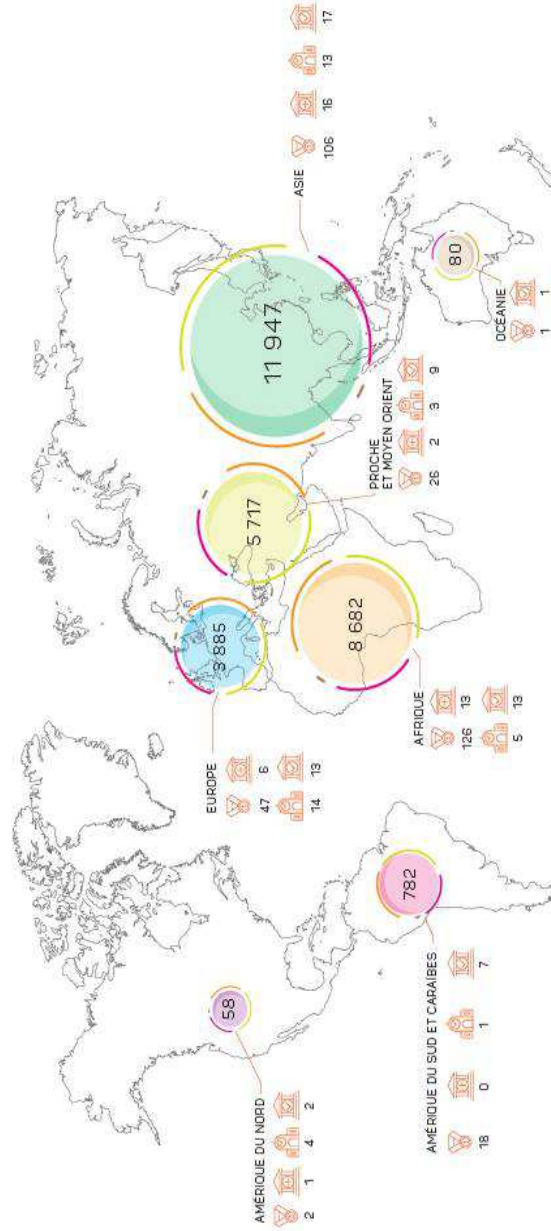
privilegié d'implantation, ses particularités selon le type d'établissements (universités, écoles de commerce ou d'ingénieurs).

- **Globalement, on a plutôt affaire à une offre de niche, sur des formations d'excellence au niveau du second cycle** (près de 70 % des diplômes délivrés) ou dans des domaines spécialisés pour lesquels la marque France est reconnue (hôtellerie, mode, etc.), avec des implantations à taille limitée (en moyenne un peu plus de 200 inscrits), loin des gros effectifs des campus *offshore* britanniques et australiens.
- **Le type d'implantation privilégiée par les établissements français reste majoritairement d'ordre partenarial** : en effet, près des deux tiers des programmes français délocalisés impliquent un partenaire académique étranger.
- **Le management et les sciences de l'ingénieur sont les disciplines les plus concernées par la délocalisation**. De manière plus large, plus des trois quarts des inscrits sont dans les disciplines droit/économie/gestion (DEG) (39,8 %) et sciences/technologies/santé (STS) (36,3 %).
- **Globalement, 69 % des programmes délocalisés par des établissements français mobilisent la langue française dans le cadre des enseignements**, 57 % des programmes sont d'ailleurs enseignés entièrement en français. C'est une proportion élevée notamment au regard de la stratégie d'autres pays : l'offre allemande étant délivrée à près de 90 % en anglais. Cette part globale de langue d'enseignement en français varie néanmoins beaucoup selon la zone géographique d'implantation et le type de programme.
- **Un engagement actif des écoles d'ingénieurs** qui sont les établissements ayant le plus investi cette forme d'internationalisation. Elles accueillent en effet **près de 7 000 étudiants à l'étranger**, ce qui représente un tiers de leurs étudiants étrangers.
- **Une action segmentée des écoles de commerce** : elles forment de leur côté **près de 3 000 étudiants à l'étranger** (hors campus multi-sites) et privilégient deux types d'engagement : des offres multi-sites visant à accueillir leurs propres étudiants pour des périodes d'études plus ou moins longues et des offres ciblées sur des segments rentables notamment d'« executive education ».

- **Une démarche généralement limitée des universités : elles forment un tiers des étudiants inscrits à l'étranger**, ce qui est faible au regard de la part d'étudiants qu'elles accueillent en France (près des trois quarts). Si une université sur deux délocalise une partie de son offre de formation à l'étranger, cette proportion cache des disparités importantes. Tout d'abord, les **instituts d'administration des entreprises (IAE) représentent un quart de l'offre délocalisée des universités (25%)**. Il s'agit ensuite d'un nombre d'étudiants et de programmes restreints (en moyenne 60 étudiants pour un diplôme délocalisé de licence et 30 de master). Enfin, **l'offre est éparpillée au sein d'une multitude de partenaires académiques à l'étranger** : 263 diplômes délocalisés dans 52 pays auprès de 145 partenaires académiques. Près de 90 % des formations délocalisées des universités se font en dehors des programmes issus de coopération bilatérale entre gouvernements, qu'il s'agisse d'établissements associés (université des Sciences et Technologies de Hanoï, institut Sorbonne Kazakhstan, etc.) ou d'universités françaises à l'étranger (université française d'Égypte, université française d'Arménie, université Galatasaray, etc.).

L'OFFRE FRANÇAISE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE MONDE EN 2014-2015

Effectifs par région 2015 | **Près de 37 000 étudiants** | **604 programmes**
Dont 5 700 étudiants dans des formations à distance | Dont 140 implantations physiques et 138 formations ouvertes à distance



LES 10 PAYS AVEC LES EFFECTIFS LES PLUS IMPORTANTS

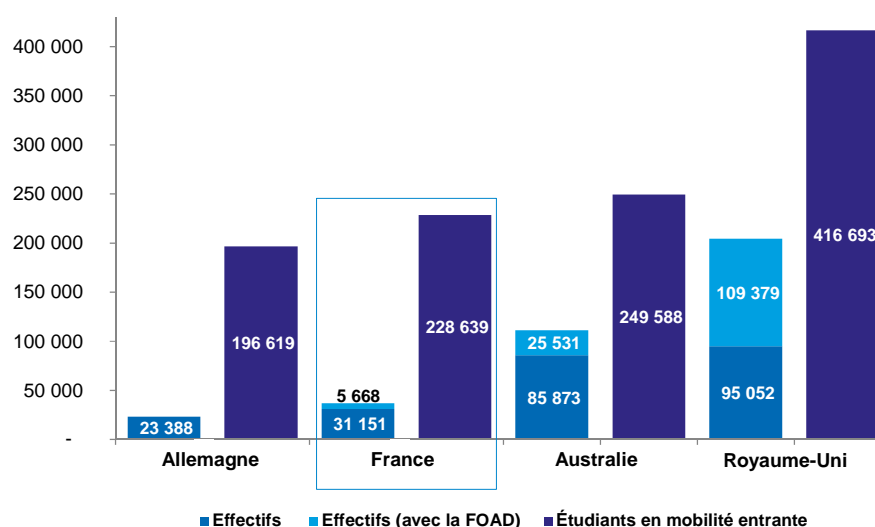
Source: France Stratégie, 2015

Comment se compare-t-on ?

Le marché est dominé par les établissements américains, pionniers de l'implantation à l'étranger⁷ : plus de la moitié des campus *offshore* dans le monde sont en effet américains. Suivent les universités britanniques et australiennes particulièrement actives dans le domaine. **De manière globale, cette forme spécifique d'internationalisation est beaucoup moins développée en France en termes d'effectifs et de programmes qu'à l'étranger**, notamment au Royaume-Uni et en Australie (pays pour lesquels des données sont disponibles). Hors formation à distance, le Royaume-Uni accueille trois fois plus d'étudiants dans ses programmes à l'étranger que la France. Pour dix étudiants accueillis au Royaume-Uni et en Australie, il y a cinq inscrits dans un programme britannique à l'étranger et 4,5 dans un programme australien. Ce ratio entre la mobilité entrante et l'offre à l'étranger est sensiblement plus faible en France : pour dix étudiants internationaux en France, on compte moins de deux étudiants dans les programmes français à l'étranger.

Graphique 1

Effectifs d'étudiants inscrits à l'étranger et en mobilité entrante



1) Il n'y a pas de données sur l'offre à distance allemande. 2) Pour le Royaume-Uni, ne sont prises en compte que les inscriptions actives (hors inscriptions à Oxford Brookes) (Bis, 2014). 3) La définition de TNE retenue exclut plusieurs types de délocalisation à savoir les accords de validation, les doubles diplômes et diplômes joints (voir Bis, Value of TNE).

Source : UNESCO Institute for Statistics, France Stratégie, 2016.

⁷ Il n'existe toutefois pas de données centralisées permettant d'avoir une estimation globale de l'offre américaine.

Le positionnement français : stratégie raisonnée ou faiblesse concurrentielle ?

Les établissements français s'exportent donc, mais ils sont dans une position d'*entre-deux*. Cette forme d'internationalisation n'a en effet pas été investie par les établissements français avec la même intensité que les établissements américains, australiens et britanniques. Cet *entre-deux* cache-t-il une faiblesse concurrentielle, résultat d'une moindre capacité de notre système à l'exportation liée à l'histoire de nos liens avec certains pays, au prestige, à la renommée scientifique, à l'activité entrepreneuriale ou aux ressources de nos établissements ? Ou s'agit-il de choix raisonnés : préférences pour des dispositifs de coopération plus classiques de mobilité académique ou de co-diplomation ; dit autrement, d'un positionnement assumé de niche ?

Ce rapport révèle que cette position d'*entre-deux* correspond plutôt à **une absence de stratégie stable et affirmée des établissements**, où les décisions de déploiement tiennent plus de coups opportunistes le plus souvent issus des équipes pédagogiques et de recherche, parfois initiés par les autorités au niveau diplomatique, qu'à de véritables stratégies articulées. La stratégie des établissements dans le domaine, à l'exception de certains cas, reste en effet très peu formalisée. Cette absence de stratégie au niveau des établissements est le résultat de carences connues : relégation au second plan des enjeux internationaux au sein des équipes dirigeantes des établissements, manque de professionnalisation et de ressources des équipes en charge des relations internationales dans les établissements, etc. Les établissements ne s'engagent ainsi que rarement dans des formes structurées et centralisées de pilotage des relations internationales ; en témoigne la difficulté qu'ils ont à rassembler des données sur leurs pratiques d'internationalisation.

S'y ajoute **un sous-investissement dans certains dispositifs d'internationalisation**, en particulier ceux mobilisant les technologies numériques. Seuls 5 668 étudiants sont inscrits depuis l'étranger dans une formation à distance d'un établissement français. Pourtant, avec la diffusion d'internet dans le monde, l'enseignement en ligne est de plus en plus un moyen pour les établissements d'internationaliser leur offre et de renouveler leur politique de promotion et d'attraction des étudiants. Dans certains pays, les formations à distance en ligne sont même devenues pour les établissements une modalité privilégiée d'offre de formations à l'étranger : c'est le cas notamment au Royaume-Uni où, en 2014, 44 % des étudiants suivant une formation britannique à l'étranger le faisaient en ligne, soit près de

110 000 étudiants. En Australie, plus de 25 000 étudiants suivaient des diplômes d'établissements australiens dans le cadre de formations à distance, près de cinq fois plus que les établissements français.

L'urgence d'une stratégie concerne aussi l'État. Si ce n'est pas aux tutelles des établissements de dire quelle doit être la stratégie en matière de politiques d'internationalisation – les établissements étant à ce titre autonomes – c'est en revanche une obligation pour l'État d'offrir un positionnement clair sur un ensemble d'enjeux essentiels de régulation : sur le financement, sur le pilotage et sur l'évaluation. Les principaux pays disposant d'une offre à l'étranger se sont d'ailleurs dotés de documents stratégiques visant à clarifier l'environnement de régulation publique des activités de déploiement des établissements à l'étranger : promotion et valorisation de la marque spécifique des systèmes d'enseignement supérieur des pays, coordination des acteurs étatiques pour mieux accompagner l'exportation des établissements et des formations, structuration d'une offre d'expertise et mise à disposition d'outils statistiques et d'informations stratégiques pour aider les établissements à mieux saisir les opportunités de développement et à préciser leurs stratégies, renforcement des systèmes d'assurance qualité pour les ajuster aux nouveaux enjeux des activités transnationales des établissements.

Ce rapport souligne que notre situation n'est pas irréversible. Plus qu'à un décrochage, notre système est surtout caractérisé par un décalage par rapport aux bouleversements qui secouent les systèmes d'enseignement supérieur, décalage qui peut générer des risques à moyen terme, mais surtout qui empêche aujourd'hui les établissements de tirer pleinement profit de la mondialisation qui s'amplifie toujours plus. Et ce décalage tient bien souvent à des contraintes et des enjeux « franco-français » liés à la faible appropriation de la culture de l'évaluation, à l'autonomie encore limitée des établissements, aux modalités réglementaires sur la diplomation, à la lisibilité de notre système, etc. La configuration actuelle ne permet aux établissements investis dans cette forme d'internationalisation, ni de saisir pleinement les opportunités de cette révolution silencieuse à l'œuvre, ni d'en affronter efficacement les risques. **Il est ainsi urgent de saisir l'importance du tournant transnational de l'enseignement supérieur et de se positionner clairement pour bâtir une stratégie volontariste.**

Dans un contexte d'autonomisation croissante des établissements, trois axes d'action prioritaires peuvent être distingués, impliquant les services de l'État et les établissements eux-mêmes.

- **Renforcer les instruments de pilotage des stratégies internationales, au niveau des établissements et des services de l'État** afin de mieux connaître, valoriser, promouvoir et développer l'offre française à l'étranger, à travers des outils statistiques et des indicateurs adaptés, mais aussi des ressources humaines mieux armées au niveau des établissements. Ce pilotage nécessite par ailleurs qu'un environnement d'expertise sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur soit structuré afin d'alimenter et orienter les stratégies des établissements (axe 1).
- **Éclaircir les règles de régulation publique sur l'évaluation des programmes et des établissements français à l'étranger**, ainsi que sur l'offre de diplomation privilégiée (axe 2). Un positionnement rapide sur le marché de la labellisation internationale serait impératif aussi, au regard de l'explosion de la demande dans ce domaine.
- **Clarifier et rendre plus incitatifs les financements disponibles** pour favoriser des modèles d'autofinancement des programmes, **encourager la diversification des sources de financement** aussi, en laissant notamment plus de marge d'action aux établissements, sur les règles de tarification des droits d'inscription pour leurs programmes à l'étranger (axe 3).

Quatre stratégies possibles pour les établissements

Au-delà de cet environnement de régulation et de pilotage, on peut identifier quatre stratégies types de projection à l'étranger pour les établissements. Ces quatre scénarios sont plus ou moins en rupture avec la morphologie actuelle de notre déploiement à l'étranger. Les deux premiers scénarios, plutôt dans le sillage de l'offre de niche actuelle, plaident pour un ciblage de l'offre sur les initiatives diplomatiques (scénario 1) ou sur des objectifs affichés de développement international de la recherche (scénario 2). Les deux derniers scénarios plaident pour un développement accru de l'offre, soit en diversifiant les modalités d'implantation et en recentrant l'offre vers le premier cycle dans une logique de captation des marchés (scénario 3) ou soit en investissant massivement sur les opportunités offertes par le numérique (scénario 4).

Scénario 1**S'inscrire dans la diplomatie scientifique et universitaire :
la stratégie du rayonnement**

Un nombre croissant d'États investissent de manière importante dans l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation. C'est en effet un enjeu d'adaptation aux économies émergentes de la connaissance, dans lesquelles les capacités en R & D, en particulier les ressources humaines en sciences et technologie, constituent des atouts dans la compétition scientifique mondiale. L'insertion des dimensions scientifiques dans les enjeux diplomatiques va s'intensifier.

La France dispose d'un réseau mondial de diplomatie universitaire et scientifique qu'il s'agira de valoriser. La stratégie d'influence de la diplomatie française devra permettre de développer des coopérations dans certaines zones géographiques où les établissements ne vont pas spontanément s'implanter et qui pourtant paraissent prometteuses : Éthiopie, Indonésie, Nigeria, Philippines, etc.

Le rayonnement de la diplomatie scientifique profitera également à la collectivité. Il apparaît ainsi nécessaire que l'État renforce son investissement pour offrir des conditions de financement viables aux établissements. Un équilibre entre une approche « top down » nécessaire à l'impulsion des projets et une approche par le bas doit par ailleurs être trouvé, en s'appuyant sur les expertises de chacun : les établissements sont les plus à même d'identifier les partenaires scientifiques de qualité, l'État dispose des ressources pour faciliter les processus politiques.

Scénario 2**Aller là où se fait/fera la recherche de pointe, aller chercher les talents de demain :****la stratégie de déploiement par et pour la recherche**

Le rééquilibrage en cours sur le marché de la recherche et du développement lié à l'intensification des efforts des pays émergents est synonyme de concurrence internationale accrue dans les domaines scientifique et technologique. Mais c'est aussi un contexte d'opportunités favorables pour nouer des partenariats de recherche avec un nombre croissant d'établissements et d'organismes à travers le monde. Il faut être davantage présents là où se concentrent les activités de recherche et d'innovation et donc là où les meilleurs chercheurs et les meilleurs institutions se positionnent.

On note une forte concentration des activités de recherche et d'innovation dans des zones géographiques précises où opèrent toutefois des réseaux de recherche transnationaux. Ces clusters, centres d'excellence, attirent à eux les meilleurs chercheurs et les meilleures institutions. Il sera nécessaire de mieux s'insérer dans cette nouvelle géographie mondiale.

Il faudra à la fois faire face à la compétition accrue pour les talents et pour les ressources. Le déploiement à l'étranger d'une offre de formation, en particulier au niveau Master, permet de capter des étudiants à fort potentiel, afin qu'ils poursuivent leurs études doctorales dans les laboratoires en France.

Le déploiement à l'étranger des établissements français, en priorité des universités de recherche intensive, en lien avec les laboratoires et le réseau scientifique à l'étranger, pourrait développer des collaborations avec les meilleurs clusters mondiaux, notamment ceux en devenir. Par exemple, les établissements français de recherche pourraient collaborer avec les universités asiatiques qui gagnent en visibilité et investissent dans la recherche de pointe.

Scénario 3

Accroître sensiblement notre offre et repenser notre positionnement :

la stratégie d'appropriation du marché

La demande internationale est en pleine expansion en plus d'être solvable. De plus, il existe un risque non négligeable de ralentissement des mobilités entrantes lié à une concurrence internationale accrue et à des tensions exogènes d'ordre géopolitique. Délocaliser l'offre permettrait de répondre à ces enjeux nationaux et internationaux.

Adapter et s'approprier les tendances du marché est important pour tirer pleinement profit des opportunités de développement à l'étranger en termes de prestige et de génération de revenu. Concrètement, il faudra procéder à des transformations radicales, notamment en ce qui concerne notre modèle de diplomation et l'offre de formation elle-même (contenus, langue, discipline, etc.). Un développement plus important au niveau du 1er cycle sera nécessaire. Un ajustement de l'offre aux besoins locaux pousserait à favoriser le développement du *bachelor* en France et à l'étranger. Un équilibre doit par ailleurs être trouvé entre les différentes formes de délocalisation à promouvoir : diplômes délocalisés, implantations à l'étranger ou formation à distance. Les formations françaises professionnalisantes délivrées à l'étranger seront particulièrement prisées dans de nombreux pays où l'insertion

professionnelle et le renforcement de l'employabilité des diplômés sont des enjeux prioritaires économiques et sociaux.

Délocaliser une partie plus importante de notre offre permettrait de poursuivre l'internationalisation de notre enseignement supérieur dans des conditions de financement à coûts complets. Cela permettrait également de détecter et sélectionner les meilleurs étudiants pour alimenter notre système d'enseignement.

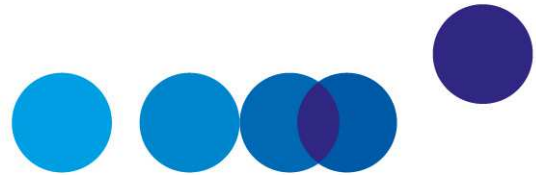
Scénario 4

Investir les formes prometteuses d'internationalisation :

la stratégie de diversification

Les transformations du paysage et des modèles d'engagement de l'internationalisation poussent les établissements à faire preuve de réactivité face aux évolutions rapides du marché. Concernant l'offre française, l'enseignement à distance est très insuffisamment développé. Cette stratégie vise à prendre rapidement le virage numérique et d'exploiter son potentiel au regard des besoins des partenaires à l'étranger.

Saisir les possibilités offertes par le numérique reviendra à envisager autrement les dispositifs actuels de formation à distance afin de s'ajuster aux standards internationaux. Plusieurs options peuvent être envisagées, comme s'appuyer sur les organismes existants (CNED, AUF) ; créer une université ouverte sur un modèle Open University ; encourager l'émergence d'une offre privée dédiée à l'international. Les MOOC (Massive Open Online Courses), même s'il ne s'agit à ce stade que de certificats et non de diplômes ou de titres reconnus, sont aussi des outils à développer et à mieux mobiliser à l'international. Au-delà des formes d'enseignement entièrement à distance, des dispositifs mixtes, alliant offre dématérialisée et offre en présentiel pourraient être davantage exploitées.



EXECUTIVE SUMMARY

The internationalisation of higher education has become a reality affecting all institutions. It might even be the most significant transformation that higher education systems have undergone for a good twenty years. It manifests itself in increasing numbers of ways, including modification of training content to place greater emphasis on international issues, increasing numbers of students involved in international mobility, a growing demand for international experience from students, partnerships with institutions abroad, internationalisation of teaching staff and deployment of the higher education provision overseas.

New forms of mobility

There are currently close to **200 million students in the world, twice as many as there were just over ten years ago.** And the number of students worldwide will probably double by 2030. Societies across the globe are set to undergo deep-seated transformation and the demand for higher education should explode under the effect of massive emergence of middle classes and demographic pressure in emerging and developing countries. **This context of increasing internationalisation and massification of higher education systems is fostering the appearance of new forms of mobility.** Internationalisation is no longer simply a matter of physical flows of people (students, teachers, researchers and executives), it also means institutions (campuses abroad) and programme flows (in particular franchises, research collaborations, dual degrees, validation systems, decentralised programmes, international cooperation in research, distance learning and MOOCs – Massive Open Online Courses). It is the very nature of mobility that is changing, with two-way traffic across borders, hence the use of the term “transnational”.

This report concerns international mobility of French programmes and institutions, which takes a wide variety of forms with a multitude of legal statuses, academic and business models, etc. The most emblematic form is the international branch campus. According to the *Cross-Border Education Research Team (C-BERT)*

census, there were at least 230 such institutions worldwide in 2015, while there were just 160 in 2006. But other delivery modes also exist, including joint-ventures, decentralised programmes, franchises and distance learning.

Table 1
Classification of transnational higher education

Two main categories of transnational provision

Collaborative transnational provision	Independent transnational provision
This involves collaboration in programme design, delivery and quality assurance between a foreign institution providing its programmes (sending institution) and a partner institution in the host country (host institution).	The higher education institution (HEI) providing its programmes abroad is solely responsible for the design, delivery and quality assurance of its academic programmes in the host country.

Four sub-categories of modes of delivery covered in our study

1. Decentralised programme The sending institution is authorised to deliver one of its programmes in the host institution and to award its own degrees.	3. International Branch Campus This involves the setup of an independent satellite institution in a host country, more or less identical to the sending institution.
2. Joint-ventures The sending institution delivers its programmes at a special structure that is either hosted by a partner institution or set up with a foreign institution. The programme may be designed fully in line with the sending institution's offer or may include adaptations.	4. Franchise A sending institution authorises an institution abroad to deliver its programme. Degrees are awarded by the sending institution, which is also responsible for quality assurance. Delivery of courses is largely the responsibility of the foreign institution.

5. Distance learning

There are two delivery modes:

- (a) *Unsupported distance learning*: the providing institution delivers the course entirely online with no face-to-face education involved.
- (b) *Blended learning*: this combines eLearning with traditional (classroom) learning. The providing institution delivers programmes that alternate distance learning with face-to-face sessions dispensed by local partners.

Source : France Stratégie, based on Jane Knight and John MacNamara recent studies, « Going Global 2016 »

Such imported programmes enable host countries to increase their intake capacities and above all foster diversification and improved quality of local higher education systems.

As well as **providing an alternative to over-costly international mobility**, the opportunity of living an international experience in their own countries enables **students to get round migration policies**, which are becoming increasingly less liberal in Northern countries.

There is also a wide range of possible advantages for sending institutions, including added prestige and development of an international brand image strategy, tapping a solvent demand to generate income, diversification of student sourcing, and strengthening of academic and research cooperation.

An exhaustive overview of the French higher education provision abroad

How are French HEIs, in all their wide diversity, adapting to the new transnational order? Given the ever-increasing range of international schemes, what importance do they accord to strategies regarding transnational higher education (TNE) provision? Is this no more than a fringe practice restricted to high-prestige institutions and a few noteworthy cases of scientific diplomacy, or is it a more widely disseminated and diversified practice? What motives lead institutions to make such forays onto the international scene? What added value are they looking for? How does this new form of internationalisation fit in the context of increased competition worldwide, diversification of forms of international mobility, emergence of new actors (private groups among others) and new technologies? In addition, the development of global demand follow significant trends among which almost universal adoption of the Bachelor's/Master's structure, stronger assertion of the importance of brand image and rankings, and predominance of English as the *lingua franca* of higher education and scientific research..

First of all, this report seeks to fill a gap in our knowledge of the internationalisation of French higher education. Although we possess information on attractiveness as regards students, teachers and researchers in France and on French student mobility, we know very little about French HEIs' transnational activities, apart from the emblematic examples of the Sorbonne in Abu Dhabi, the École Centrale de Pékin (ECPK) in Beijing and HEC Paris in Qatar, all of which have enjoyed wide media coverage. Up until now, information has been piecemeal and strictly qualitative. This report presents the first quantitative data on the extent and diversity of the practice. Following a survey carried out among institutions and diplomatic posts, we now know in which countries, in which disciplines, at which study

levels and by what delivery modes French HEIs are providing their higher education programmes abroad.

Table 2
Internationalisation of French higher education and research in figures

		Numbers	Ranking	Trend
Student mobility	Incoming mobility (foreign students - 2014/2015)	298,902	3 rd	↑
	Incoming mobility (students in international mobility - 2013)	228,639	4 th	↑
	Global share (2013)	6.5 %	4 th	↓
	Outbound mobility (2014)	84,059	5 th	↑
	Outbound mobility ratio*	2.7	10 ^{th**}	↑
Transnational education	Number of programmes (2015)	604	-	↑
	Numbers of students (2015)	36,819	4 th	↑
Scientific publications	Global share (2012)	3.6%	6 th	↓
	Publication in international collaboration (2012)	48.9%	7 th	↑

* Number of French students enrolled abroad, expressed as a percentage of the total number of students in France.

** Ranking among OECD countries.

Source: MENESR, UNESCO Institute for Statistics, OST, France Stratégie, 2016

Main findings

First finding: French HEIs do provide their programmes abroad. They deliver **over 600 highly diversified programmes**, ranging from directly owned international branch campuses abroad to distance learning via French programmes delivered in partnership with foreign institutions. French institutions possess **140 physical locations abroad**, whether franchises (62), international branch campuses (40) or joint-ventures (38). In addition, French institutions decentralise **almost 330 degrees at foreign partner institutions** and provide **at least 138 distance learning programmes** with participants abroad. The countries in which the offer is most widely deployed are Morocco, Vietnam, China, Lebanon and Tunisia – three of which are in the Top 5 countries of origin of foreign students in France (China, Morocco, Algeria, Tunisia and Senegal). **These programmes are delivered to almost 37,000 students across the world.** Four out of five students enrolled in French programmes abroad are in Asia (38.3%), Africa (27.9%) and the Middle East (18.4%).

Beyond the approach in terms of numbers of students and programmes, in-depth analysis of the offer's characteristics in terms of study levels and disciplinary specialisations helps refine diagnosis of the existing French TNE - study levels, disciplines and delivery modes, distinctive features depending on the type of higher education institution (universities, business schools or engineering schools):

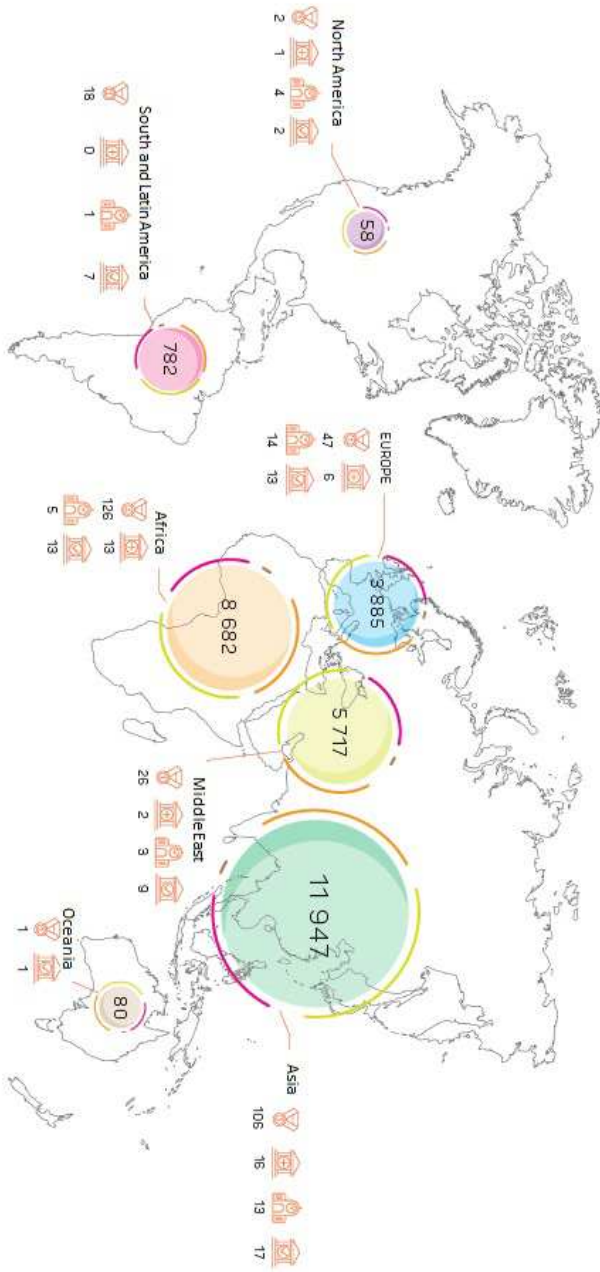
- **Overall, this French TNE may be analysed as a niche offer**, encompassing programmes of excellence at Master's and postgraduate levels (almost 70% of degrees awarded) and in specialised fields in which France has a reputation for excellence (hoteling/hospitality, fashion, etc.), with limited student enrolments (an average of just over 200 enrolments), very different from the large numbers to be found on British and Australian offshore campuses.
- **French HEIs generally favour collaborative provision**: almost two-thirds of French programmes abroad involve foreign academic partners.
- **French TNE provision is dominated by Business and Engineering programmes**. On the whole, over three quarters of enrolments are in law/economics/management (39,8%) and sciences/engineering/health (36,3%).
- **69 % of all French TNE programmes are entirely or partly taught in French**. In fact, around 57% of those programmes are wholly dispensed in French. It's a very high proportion compared to that observed among our competitors: German TNE, for instance, is mainly delivered in English (90%). However, this share of programmes in French differs from one region to another and depending on the discipline involved.
- **Engineering schools are most involved in this form of internationalisation**, with an intake of **almost 7,000 students abroad**, which represents a third of their foreign students in France.
- **Business schools train almost 3,000 students abroad**, with international branch campuses as their preferred delivery type. On the whole, business schools **prioritise two types of engagement** in terms of transnational education: multisite provision aiming to enrol their own students in more or less long-term programmes and programmes targeting profitable segments as "executive education".

- Overall, **universities train a third of students enrolled abroad – which is not all that many compared with the percentage of foreign students they enrol in France** (almost three-quarters). Although one in two universities provides part of their programmes abroad, this statistic masks major disparities. First of all, IBAs account for 25% of universities' TNE. In addition, they enrol limited numbers of students (an average of 60 students for Bachelor's degrees and 30 for Master's). And finally, the offer is scattered across a multitude of academic partners abroad. 263 decentralised programmes in 52 countries with 145 academic partners. Almost 90% of university courses abroad are delivered outside programmes resulting from bilateral cooperation between governments, whether they are joint-ventures (Université des Sciences et Technologie de Hanoi, Institut Sorbonne Kazakhstan, etc.) or French-backed universities (Université Française d'Égypte, Université Française d'Arménie, Université Galatasaray, etc.).

WORLD MAP OF FRENCH TRANSNATIONAL EDUCATION IN 2015



Enrollments per region 2015 | **37,000 students** of which 5,700 students in distance learning | **604 programmes** of which 140 physical locations and 138 distance learning programmes



TOP 10 OF THE COUNTRIES WITH THE LARGEST ENROLLMENTS

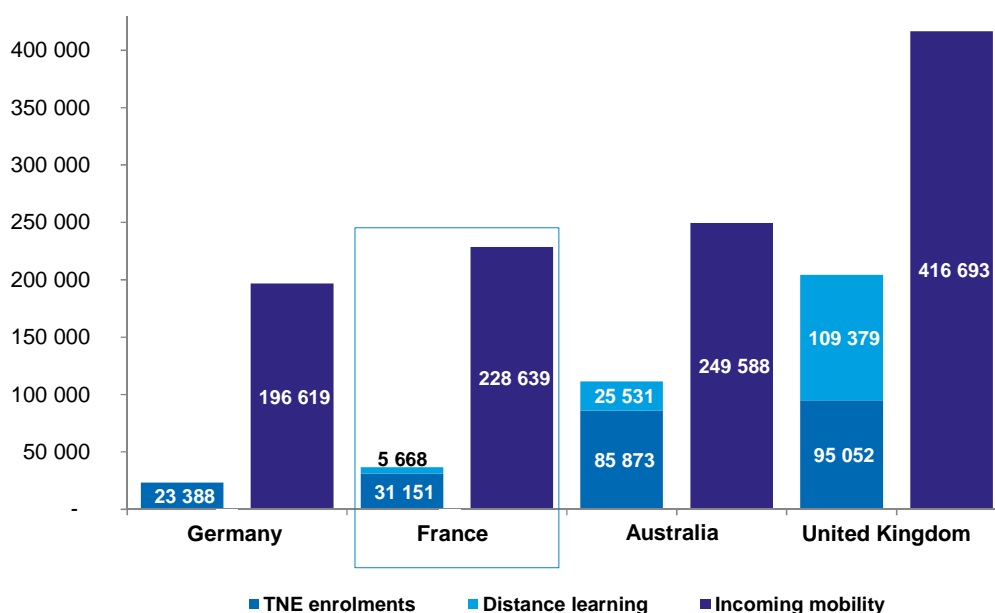
Source: France Stratégie, 2016



Our competitors have already taken up their positions

The market is dominated by American institutions, which pioneered physical setups overseas⁸: over half of the world's offshore campuses are American. British and Australian universities, which are particularly active in this field of endeavour, are next in line. **Overall, this special form of internationalisation is much less developed in France in terms of numbers of students and programmes involved than it is elsewhere**, in particular in the United Kingdom and Australia (countries for which data is available). Not including distance learning, the United Kingdom enrolls three times as many students as France in its programmes abroad. For every ten students enrolled in the United Kingdom and Australia, five are enrolled in a British programme abroad and 4.5 in an Australian programme. The ratio between incoming mobility and the offer abroad is significantly lower in France: for every ten international students in France, there are less than two students in French programmes abroad (see graph below).

Graph 1
Numbers of students enrolled abroad and incoming mobility



No data on distance-training for Germany. 1) For UK, we only consider active enrolments. These numbers do not take into account enrolments at Oxford Brookes (BIS, 2014). 2) The definition of TNE used excludes some delivery modes such as validation, dual and joint degrees, (see BIS, Value of TNE).

Source: UNESCO Institute for Statistics, *France Stratégie*, 2016

⁸ However, there is no centralised data providing an overall estimation of the American offer.

French positioning: reasoned strategy or competitive weakness?

French institutions are certainly involved in transnational activities, but they may be in an ambivalent position. They have not committed to this form of internationalisation as American, Australian or British institutions. Does this apparent lack of commitment hide a competitive weakness resulting from some lesser capacity in our export system? Or is it a well-reasoned choice, a preference for more classical cooperation schemes such as academic mobility and joint degrees; in other words, a purposeful niche positioning?

This report shows that our institutions' "halfway" position is mainly due to **the absence of any stable or clearly stated strategy**, with decisions on deployment tending to be largely opportunistic, usually originating with teaching or research teams and sometimes initiated by the authorities at diplomatic level, rather than genuine, clearly articulated strategies. With a few exceptions, institutions' strategies in this area remain largely unformulated. Such absence of strategy results from known shortcomings, including the fact that institutions' management teams tend to see international issues as being of secondary importance and a lack of professional skills and resources on the part of teams responsible for institutions' international relations. HEIs only rarely commit themselves to structured, centralised forms of international relations, as is evidenced by the difficulty they have in gathering data on their internationalisation practices.

In addition, there is marked **underinvestment in certain internationalisation schemes**, in particular those mobilising digital technologies. Only 5,668 students are enrolled abroad in distance courses delivered by French institutions at a time when, with global dissemination of the internet, online learning is becoming an ever more popular means for institutions to internationalise their offer and renew their policies on promoting their higher education provision and attracting students. In some countries, online distance courses have even become HEIs' preferred way of providing education abroad: such is the case in the United Kingdom where, in 2014, 44% of students who took a British training course abroad did so online – a total of almost 110,000 students in all. In Australia, over 25,000 students are studying for degrees awarded by Australian institutions in the context of distance learning, almost five times as many as French institutions.

The urgent need for a strategy also concerns the State. Although it is not up to government supervisors to dictate what HEIs' strategies should be in terms of

internationalisation policies (as institutions are autonomous), it is a State obligation to map out clear positioning on all essential matters of regulation: on financing, management and assessment. The countries most involved in transnational education are equipped with strategic documents designed to clarify the public regulation environment in which institutions deploy their educational programmes abroad: promoting the particular brand image of such countries' higher education systems, coordinating State actors in order to better assist HEIs' transnational activities, structuring the expertise, ensuring availability of statistical tools and strategic information to help HEIs make the best possible use of development opportunities and draft their strategies accordingly, and improving the quality assurance systems to match them to the new issues involved in institutions' transnational activities.

This report emphasises that our situation is not irreversible. If we cannot speak, to date, of a definitive dropout, the gap this report points out is already worrying. This situation that may generate risks in the medium term and which is currently preventing institutions from taking full advantage of ever-increasing globalisation is all too often the result of “Franco-French” constraints and issues bound, among other things, to an inadequate appropriation of the culture of assessment, institutions' still limited autonomy, regulatory provisions regarding graduation and the legibility of our present system. The current configuration does not enable HEIs involved in this form of internationalisation to take full advantage of the opportunities provided by this silent revolution or confront the risks involved effectively. **It is therefore a matter of urgency that we comprehend the importance of this transnational turning-point in higher education and take up a clear position in order to construct a proactive strategy.**

In a context in which institutions are becoming increasingly autonomous, three priority actions may be distinguished, involving State services and institutions themselves:

- **Improving instruments for managing international strategies at institutional and State level** in order to better know, promote and develop French TNE through adapted statistical tools and indicators, as well as better equipped human resources at institutional level. Such management also requires that an environment of expertise on the internationalisation of higher education be structured to provide data for and guide institutions' strategies (Focus 1).
- **Clarifying public regulations governing assessment of French programmes and institutions abroad**, as well as the graduation offer favoured (Focus 2).

Rapid positioning on the international certification market would also be essential given the explosion of demand in this field.

- **Clarifying available means of financing and making them more incentivising** in order to foster development of self-financing programme models and **encourage diversification of sources of financing**, in particular by leaving institutions more room for action with regard to pricing rules on enrolment fees for their programmes abroad (Focus 3).

Four possible strategies for HEIs

Apart from such a regulatory and managerial environment, four model strategies for institutions' successful involvement abroad may be identified. These four scenarios differ to varying extents from the current morphology of our deployment abroad. The first two, more in line with the present niche offer, advocate targeting the offer on diplomatic initiatives (scenario 1) or declared objectives of international development of research (scenario 2). The other two advocate increased development of the offer, either by diversifying modes of location and realigning the offer on undergraduate studies with a view to tapping markets (scenario 3) or by full-scale investment in the opportunities provided by digital technologies (scenario 4).

Scenario 1:

Scientific and academic diplomacy:

The outreach strategy

An increasing number of States are investing heavily in higher education, research and innovation. Strong research and development capacities, in particular through human capital in sciences and technology, are valuable assets in the context of global scientific competition.

France can count on a widespread scientific and academic diplomacy network. French foreign policy should ensure the development of partnerships in regions seemingly promising but where HEIs would not naturally settle: Ethiopia, Indonesia, Nigeria, Philippines, etc. The international outreach of France's scientific diplomacy will also be of benefit to the community. Hence, it seems necessary for the State to leverage its investment in order to provide HEIs with economically viable financing terms. A balance must be struck between a "top-down" approach, needed to prompt new projects, and a "bottom-up" approach. That equilibrium can be found by building on each key stakeholder's expertise: HEIs are better equipped to identify high-quality

scientific partners and the State has the means to facilitate decision-making processes.

Scenario 2

Going where cutting-edge research is being/will be carried out; going in search of tomorrow's talent:

The deployment by and for research strategy

There is an ongoing rebalancing in the research and development global market as a result of intensified investment efforts from emerging countries. This shift implies a greater international competition in scientific and technological disciplines. But more importantly, this context creates new opportunities to build research partnerships with an ever-growing number of institutions worldwide. It is then crucial to be more involved in regions where research and innovative activities converge and where the leading researchers and institutions settle.

Research and innovative activities are increasingly concentrated in specific geographic areas. These clusters, "centres of excellences", attract world leading researchers and institutions; it is then essential to slot in this future scientific geography. It does however involve facing a fierce competition for talents and resources. Providing transnational education, mainly at Master's level, enables HEIs to tap in a pool of high-profile students that they will seek to attract in French laboratories.

Transnational activities of HEIs - research-intensive universities in priority - in cooperation with foreign laboratories and scientific networks may enhance partnerships with top clusters worldwide, including emerging ones. For instance, French research-institutions could cooperate more with Asian universities that are gaining wider visibility in niche subject areas and investing in cutting-edge research.

Scenario 3

Significantly increasing transnational education and rethinking our positioning:

The market appropriation strategy

Global demand for higher education is rapidly growing. Furthermore, there is a significant risk of an abrupt slowdown of incoming student mobility due to an increasing international competition for talents and geopolitical tensions. Providing study programmes abroad addresses those national and international challenges.

Seizing opportunities abroad is critical for HEIs both in terms of prestige and income generation. But, tackling the flourishing education service market requires major changes in the current French HE international landscape, in particular our graduation system and our training offer itself (contents, teaching language, disciplines, etc.). A further development at undergraduate's level will be imperative and matching the training provision to the local needs presupposes developing the *Bachelor's degree* in France and abroad. Modes of delivery must be more diversified: decentralised programmes, physical presence, and distance learning programmes. Vocational training programs can easily find its public in countries where labour market participation and graduates' employability are priority issues.

Offshoring a greater proportion of our offer would allow us to further the internationalisation of our higher education system based on full-cost funding models. It is also a means of detecting and selecting high-profile students in order to fuel our own higher education system.

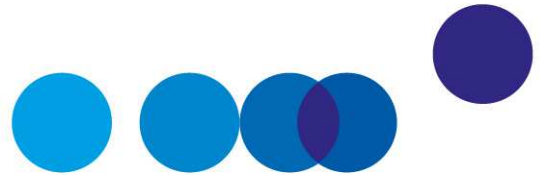
Scenario 4

Investing in promising forms of internationalisation:

The digital diversification strategy

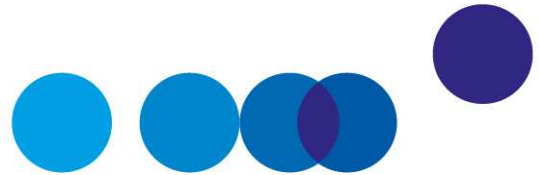
The landscape of HE internationalisation is constantly evolving. HEIs must be more responsive. Regarding French TNE, distance learning programmes are very underdeveloped compared to leading countries, such as United Kingdom. There is an urgent need for HEIs to seize the opportunities of the digital shift in their international policies.

Seizing the new opportunities provided by digital technology demands a fresh approach to the current distance learning schemes in order to meet international standards. Several options could be considered such as drawing on existing institutions' provisions (CNED, AUF); creating a virtual university modelled on the *Open University*; fostering the development of a private offer dedicated to the international market. In addition, MOOC (Massive Open Online Courses) are tools to be developed and used on the international scene, even though to date they only deliver certificates and not recognized diplomas. Apart from these, unsupported distance learning programmes, *blended learning programmes* – that combine eLearning with traditional (classroom) learning – could be further developed.



Partie I

Le tournant transnational de l'enseignement supérieur



CHAPITRE 1

UNE RÉVOLUTION SILENCIEUSE

Les systèmes d'enseignement supérieur sont traversés, depuis plusieurs décennies, par de profondes mutations sous l'effet de transformations économiques (émergence d'une classe moyenne au Sud), idéologiques (référentiel de la société de la connaissance) et technologiques (développement des technologies numériques). Ces mutations ont participé à un double processus de massification et de diversification des écosystèmes d'enseignement supérieur.

Aujourd'hui, près de 200 millions de personnes sont inscrites dans les systèmes d'enseignement supérieur, un doublement des effectifs en un peu plus de dix ans. En Chine, le nombre d'étudiants a quadruplé entre 2000 et 2012, en Inde, ce nombre a triplé. Cette massification s'opère principalement au Sud : en 2000, il y avait un quart d'étudiants en moins dans les BRIC (Brésil, Russie, Inde et Chine) que dans les pays avancés ; aujourd'hui, ils sont trois quarts de plus. Sous l'effet du développement économique et d'un système d'enseignement secondaire désormais obligatoire dans la plupart des pays (« K-12 education »), les effectifs du supérieur devraient continuer à croître rapidement pour atteindre près de 400 millions d'étudiants dans le monde d'ici 2030.

Pour faire face à cette massification, nombreux sont les gouvernements qui ont développé leurs systèmes d'enseignement supérieur en élargissant l'offre d'infrastructures et en investissant sur les corps enseignants. Cette extension de l'accès aux systèmes d'enseignement supérieur a alors évidemment suscité une forte pression financière sur les gouvernements qui ont souvent « géré » cette massification en permettant, voire en encourageant, le développement d'une offre privée d'enseignement et en transférant, dans certains pays, le coût des études sur les étudiants et leurs familles. La privatisation de l'enseignement supérieur recouvre en effet plusieurs dimensions : le développement d'universités privées, la participation accrue de nouveaux acteurs (entreprises, banques, mécénats et fondations) ou encore la mobilisation des ménages dans le financement de

l'enseignement supérieur. Cette privatisation transforme le paysage mondial de l'enseignement supérieur. En Asie, près de 40 % des étudiants sont inscrits dans des institutions privées. Même si cette part varie selon les pays (15 % au Vietnam pour plus de 81 % en Corée du Sud), le nombre des opérateurs privés n'a cessé de croître au cours des années 2000⁹. L'investissement public a aussi été mis à contribution, au travers du développement des dépenses d'éducation et en recherche et développement notamment : en Chine, en un peu plus de dix années, les dépenses en R & D ont doublé, passant de 0,9 % du PIB en 2000 à plus de 2 % en 2013.

Ces évolutions de la demande et de l'offre produisent de profondes restructurations des écosystèmes universitaires : une inflexion majeure vers une logique marchande ; une segmentation du marché des formations supérieures et l'apparition de multinationales privées et de « champions nationaux » de l'enseignement supérieur, une très forte différenciation de l'offre d'enseignement supérieur. Ces évolutions contribuent enfin à produire des formes renouvelées de mondialisation de l'enseignement supérieur : en termes de mobilité tout d'abord, de la mobilité physique des étudiants et des enseignants et chercheurs à la mobilité des formations voire des établissements eux-mêmes, mais aussi en termes d'offre de formations, fournie à distance grâce à la révolution digitale ou implantée dans un pays étranger.

Ce chapitre souligne comment cet ensemble de transformations offre un terrain favorable à l'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur, sous toutes ses formes : internationalisation du marché de la recherche, accroissement et diversification des mobilités des étudiants, des enseignants et des chercheurs, ouverture internationale des établissements et de l'offre de formation elle-même, etc. Mais il s'intéresse plus particulièrement aux effets de la demande sociale et économique sur une forme nouvelle d'internationalisation de notre système d'enseignement supérieur : les délocalisations de programmes et d'établissements français à l'étranger.

Si cette offre trouve un terrain propice, notamment sous l'effet de mutations structurelles d'ordre démographique, économique et social, en particulier dans les pays du Sud, elle est aussi, dans de nombreux cas, façonnée par des stratégies politiques menées par des États, notamment dans le cadre de politiques actives de diversification économique ou de politiques d'influence, culturelle et économique. Ce chapitre s'intéresse ainsi à deux niveaux d'analyse : un niveau macro relatif aux

⁹ Voir UNESCO (2014).

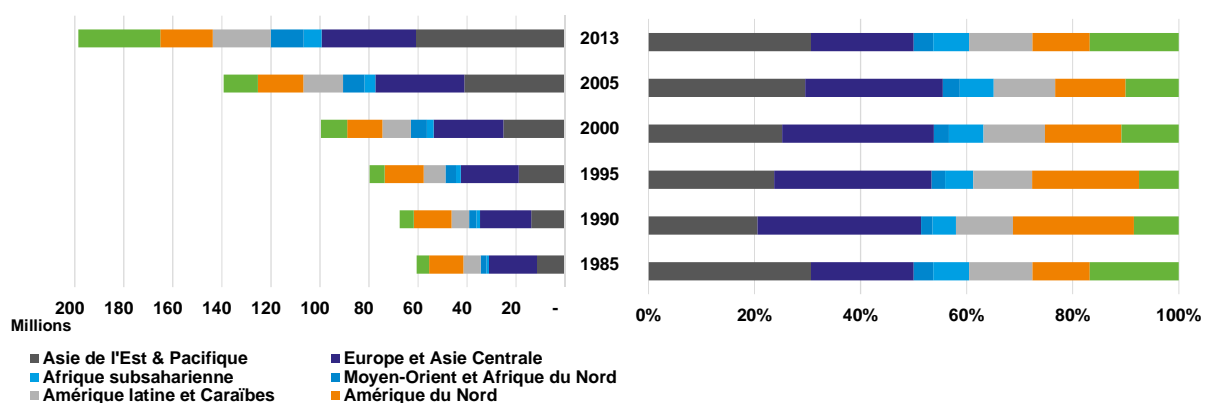
tendances structurelles du développement de l'offre d'enseignement supérieur sous une forme délocalisée et un niveau méso décrivant les stratégies des États et le rôle structurant de l'internationalisation du marché de l'emploi sur ce contexte.

1. Une massification inachevée

1.1. Une demande sociale en pleine expansion

Les effectifs de l'enseignement supérieur ont doublé dans le monde entre 2000 et 2013, passant d'environ 100 millions à 199 millions (graphique 2). En 2000, il y avait un quart d'étudiants en moins dans les BRIC (Brésil, Russie, Inde et Chine) que dans les pays avancés ; aujourd'hui, ils sont trois quarts de plus. Cette croissance est inégalement répartie selon les régions, l'Asie représentant 66 % de cette progression. Selon certaines estimations, les effectifs d'étudiants pourraient atteindre plus de 400 millions d'ici à 2030¹⁰. Cette massification de l'enseignement supérieur s'explique par plusieurs logiques liées au processus de mondialisation, principalement d'ordre démographique et économique.

Graphique 2
Évolution de la distribution des effectifs d'étudiants
dans le monde, par région



Source : Se référer aux données de l'UNESCO Institute for Statistics (effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur, tous programmes)

¹⁰ Voir Calderon (2012).

a) Une pression démographique

L'accès au savoir de la jeunesse des pays émergents est un des vecteurs de la transformation des systèmes éducatifs et un puissant levier d'accroissement de la demande d'éducation. La grande majorité des jeunes du monde – près de 85 % aujourd'hui, 89,5 % en 2025 – vit dans des pays en développement, dont environ 60 % en Asie. Malgré la transition démographique, d'ici à 2024, la demande devrait ainsi augmenter du fait de la croissance de la population mondiale et de la jeunesse, notamment dans les grands pays émergents (tableau 3). Des pays comme l'Inde, l'Indonésie ou le Nigeria devraient voir leur population des 18-22 ans augmenter de manière importante d'ici 2024.

Tableau 3
Population des 18-22 ans (2011) et projections (2024), en millions

	2011	2024
Inde	115,9	120,7
Chine	119,9	79,6
Indonésie	19,5	22,4
États-Unis	21,8	21,9
Nigeria	15,2	21,6
Pakistan	18,8	19,8
Brésil	16,7	16,4

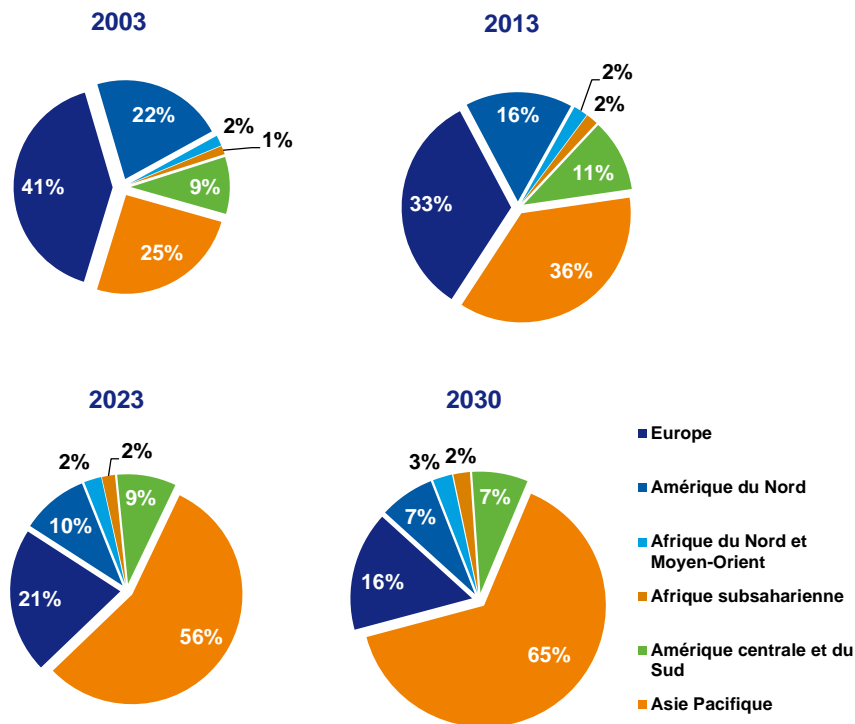
Source : Education Intelligence (2013), *The future of the World's Mobile Students to 2024*

Cet essor démographique s'accompagne par ailleurs d'un élargissement de la participation à l'enseignement secondaire, qui est devenu obligatoire dans la majorité des pays. Ce développement des systèmes éducatifs, conjugué à l'essor économique dans les pays émergents, favorise une demande croissante d'accès à l'enseignement supérieur. En effet, le développement massif des systèmes éducatifs secondaires a pour effet d'augmenter sensiblement le vivier de personnes susceptibles d'accéder au système d'enseignement supérieur. D'autant plus qu'une part de plus en plus importante de la population de ces pays a les moyens de se former ou d'envoyer ses enfants dans les établissements de l'enseignement supérieur.

b) Un développement inédit des classes moyennes

Au-delà des effets de la mutation de la structure démographique sur le développement du secteur de l'enseignement supérieur, le rattrapage économique des pays du Sud et le développement des classes moyennes participent par ailleurs à alimenter la demande d'éducation supérieure. En 2013, la part des pays émergents et en développement dans le PIB mondial, qui était de 36 % en 1993, a dépassé les 50 %¹¹. En 2030, à peine 22 % des classes moyennes seront en Amérique du Nord et en Europe, contre 49 % en 2013 (graphique 3)¹². En 2030, l'Asie Pacifique représentera 65 % de la classe moyenne mondiale, dont 23 % pour l'Inde et 18 % pour la Chine. Entre 2013 et 2040, l'Inde pourrait ajouter un milliard d'individus au stock mondial de classe moyenne.

Graphique 3
Le développement des classes moyennes, par région



Source : France Stratégie, d'après Brookings Institution, Washington DC

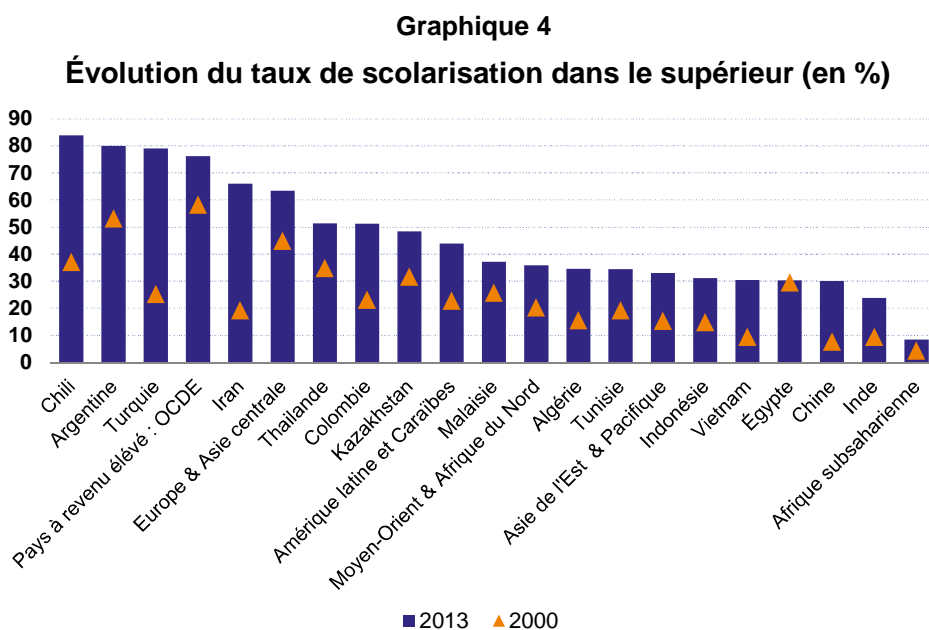
¹¹ IMF (2013).

¹² France Stratégie (2014).

L'émergence des classes moyennes au Sud devrait profondément transformer les modes de consommation et favoriser l'accès à l'enseignement supérieur au niveau national. D'après certains travaux, il existe une corrélation entre la croissance du PIB par tête et celle des effectifs de l'enseignement supérieur, ceux-ci progressant plus rapidement à partir d'un niveau de PIB par tête de 10 000 dollars¹³.

c) Une massification à marche forcée

Au total, à l'effet mécanique de la croissance démographique s'ajoute un effet « richesse » permettant d'élever le taux d'accès à l'enseignement supérieur parmi les nouvelles générations. Cette configuration se manifeste par une massification des systèmes d'enseignement supérieur et une évolution des taux de scolarisation. Toutefois, derrière cette extension des effectifs, se dissimulent des trajectoires très différenciées (graphique 4). Si en termes absolus, les secteurs d'enseignement supérieur de certains pays se sont massifiés, le taux de participation aux études supérieures dans les pays émergents et en développement reste faible.



Source: UNESCO Institute for Statistics

Dans certaines régions du monde, ce processus s'est renforcé au cours de la dernière décennie (Amérique latine), dans d'autres régions, malgré une forte

¹³ Voir notamment British Council (2013a).

extension, le système d'enseignement supérieur reste encore limité en termes d'accès et donc essentiellement élitaire (Afrique subsaharienne).

Pour autant, la trajectoire des systèmes d'enseignement supérieur reste – et restera – marquée par une forte massification à l'avenir. En 2024, l'Inde comptera près de 50 millions d'étudiants, soit cinq fois plus qu'en 2000, tandis que l'Indonésie et le Nigéria doubleront leurs effectifs (tableau 4).

Tableau 4
Effectifs de l'enseignement supérieur (2012)
et projections (2024), en millions

	2012	2024
Inde	28,6	48,3
Chine	32,6	37,1
États-Unis	20,9	22,4
Brésil	7,2	-
Indonésie	6,2	11,6
Russie	7,9	6,4
Turquie	4,3	5,1
Nigeria	2,3	4,8

Source : British Council

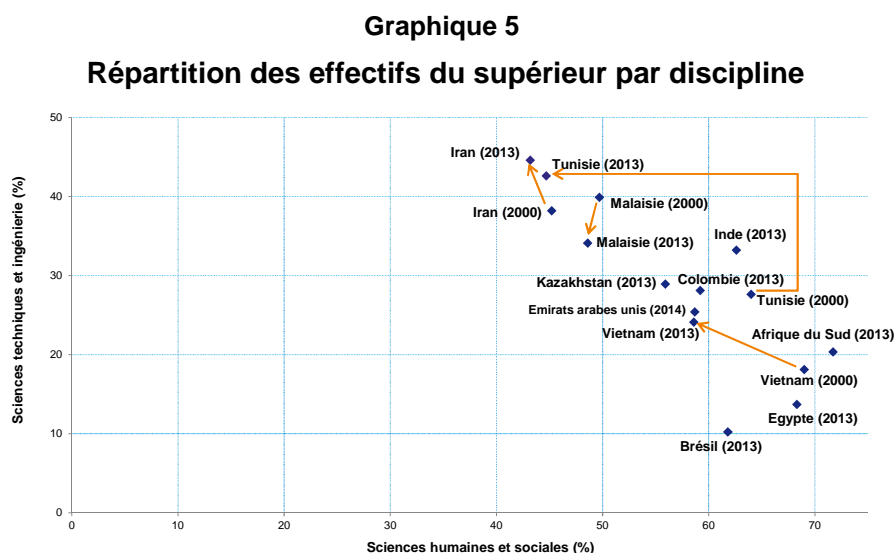
1.2. Une massification essentiellement quantitative ?

Cette massification n'indique néanmoins qu'un développement quantitatif de l'enseignement supérieur. Elle ne donne ainsi aucune indication sur la dimension qualitative de cet accroissement du nombre d'étudiants : dans quelle mesure ce développement s'est-il accompagné d'une amélioration de la qualité des systèmes d'enseignement supérieur ? Si les systèmes de certains pays ont entamé leur rattrapage en termes de capacités et de taux d'accès, la diversification et la montée en qualité globale du système restent très largement inachevées. D'où l'intérêt que certains pays du Sud manifestent pour l'importation de programmes étrangers et pour l'envoi de leurs étudiants à l'étranger, dans les centres universitaires d'excellence des pays du Nord, qu'ils peuvent subventionner massivement (notamment le Brésil et l'Arabie saoudite). De ce point de vue, l'inégale maturation des systèmes d'enseignement supérieur crée un appel d'air en termes de savoir-faire et de capacités sur lesquels les pays du Nord continuent, malgré les investissements importants consentis par certains pays émergents, de bénéficier d'un avantage comparatif certain. Là encore, la demande dépend fortement de la gestion par les

gouvernements de la massification et des arbitrages stratégiques, lourds de conséquences sociales et économiques, qu'ils impliquent (taux de transition du secondaire vers le supérieur, organisation des filières et professionnalisation des programmes, politique internationale de mobilité des étudiants, choix de financement du supérieur, etc.).

a) Un enjeu de diversification

Résultats de trajectoires spécifiques des systèmes d'enseignement supérieur (poids du secteur public, modèles privilégiés de formation du corps enseignant, etc.), chaque pays dispose d'une configuration singulière des systèmes en termes de structuration disciplinaire, d'organisation statutaire et de sources de financement. La répartition des effectifs dans les filières, qui signale des dépendances institutionnelles tout autant que des arbitrages politiques, souligne par exemple le manque de diversification des systèmes. À titre d'exemple, aujourd'hui encore, certains systèmes ont une offre de diplômes très largement dominée par les sciences humaines et sociales : près de 70 % de l'ensemble des étudiants égyptiens sont inscrits dans ce type de filières contre seulement 14 % en sciences techniques et ingénierie. Même constat d'un sous-effectif en sciences techniques et ingénierie pour le Brésil et l'Afrique du Sud (graphique 5).



Séries disponibles pour un nombre très réduit de pays. Sciences humaines et sociales : droit, business, sciences sociales, éducation, arts et humanités ; Sciences techniques et ingénierie : sciences, ingénierie, construction et industrie. Le reste des disciplines non restituées dans ce graphique sont les suivantes : santé, services, agriculture.

Sources : Banque mondiale et UNESCO Institute for Statistics.

D'autres pays ont vu les effectifs dans ces filières se développer très fortement depuis les années 2000 : c'est notamment le cas de la Tunisie où la part des effectifs dans ces disciplines a cru de 15 points entre 2000 et 2013.

Ces configurations pèsent notamment sur la capacité du système à répondre aux besoins du marché du travail. Au-delà de son développement, la différenciation des systèmes d'enseignement supérieur est un enjeu majeur de la massification, qui peut nécessiter des réformes structurelles sur le long terme (problème de formation et de réaffectation du corps professoral). L'importation de capacités issues d'établissements étrangers, au-delà de stimuler la concurrence nationale des établissements, est un moyen de répondre à cet enjeu.

Les systèmes peuvent par ailleurs manquer de filières de formation pour répondre aux besoins de requalification de la main-d'œuvre (formations courtes professionnalisantes) ou à des besoins spécifiques identifiés sur le marché de l'emploi, à plus ou moins long terme (développement de programmes pour alimenter des marchés professionnels d'ingénieurs par exemple).

b) Un enjeu de qualité et de développement des capacités de recherche

Au-delà de l'enjeu de diversification, la montée en qualité des systèmes d'enseignement supérieur reste un défi important dans de nombreux pays. Au niveau des dépenses de recherche et développement et d'éducation, un rattrapage, du moins quantitatif, est déjà bien engagé : si en 2000 aucun pays émergent ne figurait dans les cinq premiers mondiaux en volume de dépenses, en 2010 la Chine et la Corée du sud avaient intégré le top 5, à la place de la France et du Royaume-Uni. Côté dépenses d'éducation, les investissements publics et privés pour le supérieur se sont fortement développés dans de nombreux pays, notamment émergents. Pour autant, ces dépenses ne restituent qu'une partie de la réalité. Dans bien des cas, la faiblesse des taux d'encadrement et l'insuffisance des moyens d'évaluation soulignent comment la massification peut se faire au détriment de la qualité du système.

Autre exemple, le niveau de qualification du corps enseignant et des chercheurs indique le potentiel qualitatif du système d'enseignement et de recherche : selon l'UNESCO, en Afrique, pour environ 40 % des pays pour lesquels des données sont disponibles, plus de 33 % des chercheurs possèdent un diplôme universitaire avancé (doctorat). En revanche, cette proportion est beaucoup plus faible dans certains pays

(environ 10 % à 15 % aux Philippines, au Pakistan, en Indonésie, en Thaïlande, en Arabie saoudite, au Vietnam et en Inde¹⁴). Les besoins de personnels qualifiés et la qualité des équipes de chercheurs sont ainsi des enjeux majeurs pour le développement des capacités de recherche. Là encore, la formation des chercheurs à l'étranger dans le cadre de mobilités internationales ou l'importation de savoir-faire au niveau national sont des options pour de nombreux pays engagés dans des politiques actives de développement de leurs systèmes d'enseignement supérieur et de recherche.

2. Un terrain propice à la transnationalisation de l'enseignement supérieur

Cette demande sociale se traduit par un triple processus de massification, de diversification et d'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur. Renforcée par l'inachèvement qualitatif de la massification, cette demande sociale et économique est par ailleurs un puissant moteur de la transnationalisation des systèmes d'enseignement supérieur. Elle contribue en effet à la recomposition des processus d'internationalisation incarnée par une forte diversification des mobilités et une concurrence accrue sur le marché de l'enseignement supérieur.

2.1. Une recomposition des mobilités

La demande d'internationalisation s'est très largement accrue et diversifiée. Les mobilités ont ainsi à la fois changé de nature et d'ampleur. Là où les trajectoires de formation élitaires ont laissé place à une massification des systèmes nationaux d'enseignement supérieur, parfois réalisée au détriment de la qualité, le cosmopolitisme de la mobilité étudiante – apanage des élites nationales – s'est progressivement ouvert et accru. Cette ouverture et ce développement de la mobilité internationale étudiante sont le résultat à la fois de l'élévation des niveaux de vie dans les pays mais aussi de politiques actives menées par les États. Pour autant, quel segment de mobilités cette demande sociale va-t-elle alimenter ? Les mobilités « traditionnelles » d'études (*degree-seeking*), la demande d'expérience internationale localisée, etc. La question reste ouverte.

¹⁴ Voir données de l'UNESCO, *Science, technology and innovation – Researchers by formal qualification and sex* (FTE & HC).

a) Un segment de mobilité internationale en développement qui reste socialement discriminant

En 2013, plus de 4 millions d'étudiants suivaient des cursus d'études supérieures dans un autre pays que le leur (*degree mobility*). D'ici 2025, leur nombre pourrait doubler. L'augmentation de cette mobilité internationale n'est pas qu'un effet secondaire de l'offre de formation insuffisante au Sud : tandis que les effectifs mondiaux de l'enseignement supérieur ont doublé entre 2000 et 2012, ceux des étudiants en mobilité internationale ont augmenté de plus de 120 % sur la même période. D'autres facteurs explicatifs entrent en jeu, tels que l'historicité des migrations insérées dans les liens politiques et culturels tissés entre les pays, l'internationalisation des marchés du travail des personnels hautement qualifiés, la force d'attraction des systèmes d'enseignement supérieur liée à leur réputation et à leur qualité, des logiques proprement académiques d'échange, etc.¹⁵

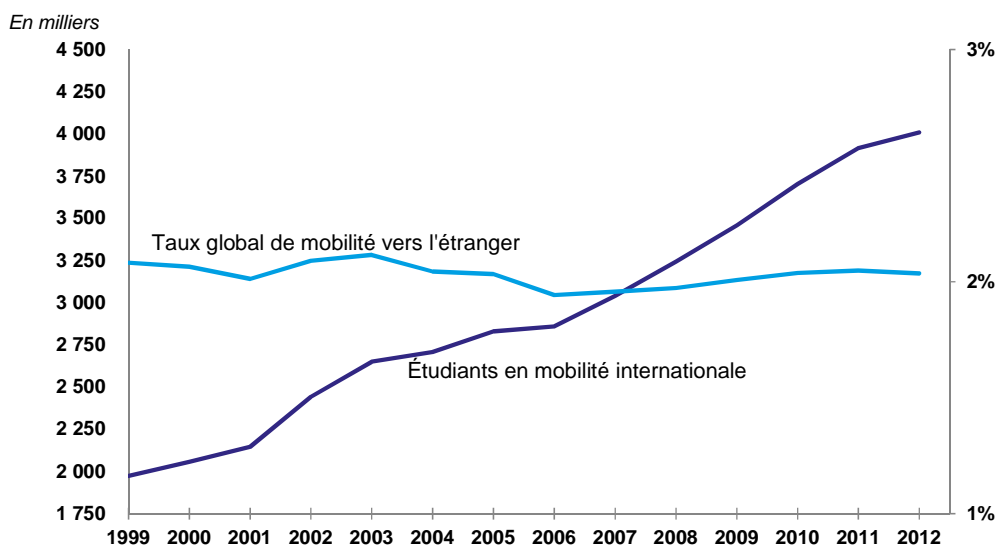
La mobilité internationale des étudiants, si elle n'a cessé de croître depuis plusieurs décennies, ne représente finalement qu'une part très faible des étudiants dans le monde : seulement 2 % des effectifs globaux de l'enseignement supérieur sont en effet engagés dans des établissements situés dans un autre pays que le leur. La mobilité internationale traditionnelle des étudiants s'inscrit dans une histoire longue correspondant à la socialisation spécifique des classes supérieures, pour qui l'international a toujours joué un rôle de distinction et de reproduction sociale¹⁶. La pratique consistant à étudier à l'étranger continue de ce point de vue d'être l'apanage de certaines classes sociales privilégiées, parce que cette pratique implique des ressources sociales et économiques importantes et inégalement distribuées dans la plupart des sociétés. Si la mobilité étudiante ne se réduit plus au cosmopolitisme des classes supérieures, elle est loin d'être traversée par une véritable démocratisation, malgré le fait que de nombreux pays subventionnent de manière importante la mobilité de leurs citoyens. Le taux de mobilité vers l'étranger, c'est-à-dire le nombre d'inscrits dans des formations à l'étranger par rapport aux effectifs totaux de l'enseignement supérieur dans le monde, est d'ailleurs stable depuis le début des années 1990, et ce dans un contexte de mondialisation accélérée des échanges¹⁷. Depuis les années 1990, le taux de mobilité dépasse ainsi tout juste les 2 % (graphique 6).

¹⁵ Se reporter à OECD (2013).

¹⁶ Voir les travaux d'Anne-Catherine Wagner sur les rapports sociaux dans la mondialisation, en particulier ceux relatifs à l'internationalisation des élites (Wagner, 2007).

¹⁷ British Council (2012).

Graphique 6
Croissance des effectifs en mobilité
mais stabilité du taux global de mobilité



Source : UNESCO, Institute for Statistics

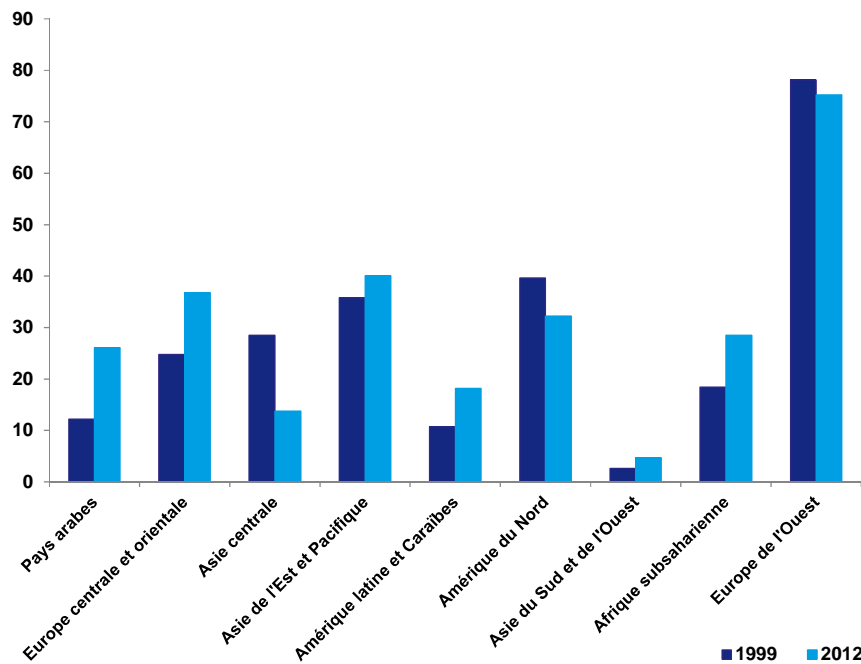
Malgré les transformations des modes de consommation liées au développement économique dans les pays émergents notamment, la mobilité des étudiants, comme d'autres formes de mobilité, tel le tourisme, reste en définitive une pratique socialement distinctive. Ce segment dépend de conjonctures économiques et politiques. Le contexte de restriction des politiques migratoires d'accès aux visas dans de nombreux pays traditionnels d'accueil, souvent capturé par le débat politique (réduction de l'immigration légale), peut avoir une influence importante sur les flux de mobilités étudiantes. Même si les projections les plus optimistes tablent sur un doublement des effectifs en mobilité internationale d'ici 2025, ce contexte risque de peser sur ce potentiel de développement, d'autant plus que la demande des étudiants pour une expérience internationale sans quitter leur pays ou leur région semble s'intensifier.

b) Le processus de régionalisation : un rétrécissement des mobilités ?

En effet, parmi ces étudiants en mobilité internationale, une part de plus en plus importante effectue leur mobilité dans leur propre région. Les étudiants ont en effet tendance à moins s'éloigner de leur pays d'origine pour étudier. Dans les États arabes, la part des étudiants en mobilité étudiant dans leur propre région a ainsi

doublé entre 1999 et 2012, passant de 12 à 26 %. En Europe centrale et orientale, cette part est passée de 25 à 37 %, et en Afrique subsaharienne de 3 à 5 %.

Graphique 7
Part des étudiants en mobilité dans leur région (en %)



Source : UNESCO, Institute for Statistics

Cela suggère ainsi un processus accru de régionalisation de l'offre. De manière générale, en 2010, environ un étudiant sur trois en mobilité internationale restait dans sa région pour effectuer ses études. Plusieurs phénomènes peuvent expliquer cette tendance, au-delà des politiques actives de certains États (*voir infra*) : les coûts de mobilité consentis par les familles, les restrictions croissantes relatives aux politiques d'immigration et d'accès au marché du travail, des problématiques d'ordre culturel, etc., cette dynamique de régionalisation peut par ailleurs répondre à des projets politiques.

L'Europe est, à ce titre, un espace pionnier avec le rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur opéré dès 1999 au travers du processus de Bologne, et qui a conduit à la création en 2010 de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Outre la recherche d'une convergence des systèmes, *via* notamment l'organisation des formations en trois cycles « licence, master, doctorat » dit LMD, l'espace européen a mis en œuvre un système original de bourses de mobilité intra-

européenne, Erasmus, et ce dès 1987. Ainsi, la plupart des étudiants européens sont mobiles sur le continent et les liens de coopération entre établissements européens restent particulièrement denses en comparaison de ceux progressivement noués avec d'autres pays.

c) Une « glocalisation » de l'offre de l'enseignement supérieur

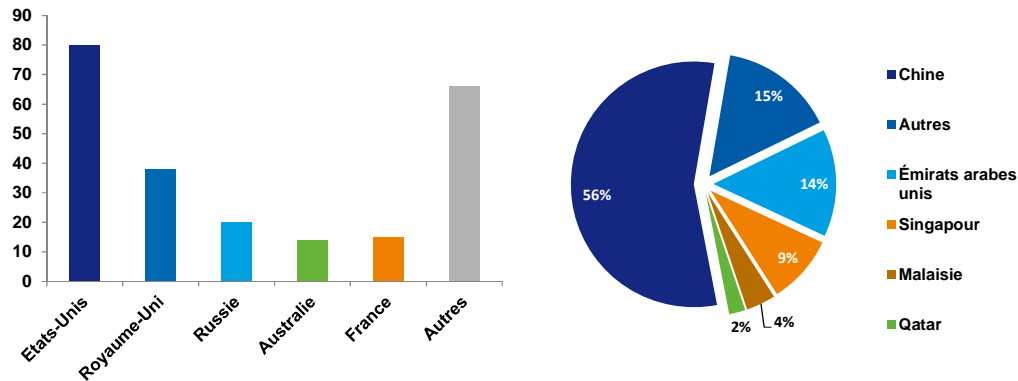
Enfin, une part croissante d'étudiants nationaux a de plus en plus l'opportunité d'étudier dans son propre pays mais dans des établissements internationaux. Il s'agit d'une localisation de l'expérience internationale, notamment à travers l'opportunité grandissante d'accéder localement à des offres d'établissements étrangers. De plus en plus de pays, au Nord comme au Sud, accueillent en effet des programmes d'enseignement supérieur d'origine étrangère pour répondre à l'accroissement de la demande et à l'enjeu de diversification de l'enseignement supérieur, sous des formes très diverses, notamment de campus internationaux.

En 2015, d'après le recensement du *Cross-Border Education Research Team* (C-BERT)¹⁸, il y avait au moins 233 campus internationaux dans le monde. Les pays accueillant le plus grand nombre de ces campus sont la Chine, les Émirats arabes unis, Singapour et le Qatar ; les pays les plus impliqués dans ce type d'implantation sont les États-Unis, le Royaume-Uni et la Russie (graphique 8).

¹⁸ Voir Lane et Kinser (2015). La *Cross-Border Education Research Team* (C-BERT), créée par les professeurs Kevin Kinser et Jason Lane, publie sur son site internet une liste de campus délocalisés (International Branch Campus) selon leur pays d'origine et leur pays d'accueil, à partir de la définition suivante : *une entité qui est la propriété (totale ou au moins partielle) d'un prestataire de services éducatifs étranger, qui opère au nom de ce prestataire étranger, qui dispense a minima des enseignements en présentiel et qui fournit un accès à l'ensemble du programme académique conduisant à un diplôme décerné par le prestataire étranger*. Cependant, ne figurent dans le listing que des campus satellites et certains établissements associés. La C-BERT ne recense dès lors qu'une seule déclinaison des campus à l'étranger qui n'est de ce fait pas exhaustive, même si elle permet de mieux saisir la tendance mondiale de la mobilité internationale des institutions d'enseignement supérieur.

Graphique 8

Nombre de campus internationaux par grands pays d'envoi et d'accueil



Source : C-Bert Listing (octobre 2015) – sur un total de 233 campus

L'accueil de formations étrangères entraîne une augmentation mais surtout une diversification de l'offre d'enseignement supérieur dans le pays hôte. Ces stratégies d'attraction peuvent être motivées par une demande quantitative dans certains cas (Malaisie) ou qualitative (Émirats arabes unis), en fonction des intérêts stratégiques des pays. De manière générale, ces politiques facilitent l'attraction de capacités et le développement des systèmes d'enseignement supérieur. L'offre de programmes d'études par des institutions étrangères permet d'accroître le stock de capital humain hautement qualifié en répondant mieux aux besoins de marchés du travail toujours plus internationalisés¹⁹.

De plus, certains pays d'accueil ont également recours à l'enseignement transnational pour tirer parti de l'expérience et des savoirs des institutions étrangères afin d'améliorer la qualité de leur propre système éducatif (encadré 1). Cette offre peut entraîner une compétition plus importante au sein des systèmes d'enseignement traditionnels. En effet, les partenariats internationaux offrent un point de référence, et autorisent des transferts de capacités et de savoir-faire – en particulier de normes internationales de gouvernance, de structuration des cursus et de la recherche – qui permettent en retour aux établissements nationaux d'améliorer leur offre.

Si on ne dispose pas de données permettant de recenser précisément ce phénomène du côté de la demande²⁰, il est néanmoins possible de faire l'hypothèse

¹⁹ OCDE et BIRD/Banque mondiale (2007).

²⁰ Ces effectifs sont pourtant bien comptabilisés dans les inscriptions dans l'enseignement supérieur pour chaque pays et donc dans les données des organisations internationales (UNESCO et OCDE). Mais, ces inscriptions ne précisent pas la nationalité de la formation.

que les classes moyennes qui se développent dans les pays émergents seront peut-être plus enclines à consommer sur place des formations internationales que d'assumer les coûts importants de la mobilité internationale. À l'avenir, l'expérience internationale passera moins *nécessairement* par des mobilités internationales.

Encadré 1

Définitions de l'éducation transnationale

Convention du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO : « L'enseignement transnational est caractérisé par des arrangements et des partenariats entre des établissements et des organisations dans le cadre desquels les étudiants sont situés dans un pays différent de celui où est basé l'établissement qui dispense l'enseignement. »

Global Alliance for Transnational Education : « L'éducation transnationale désigne toute activité éducative dans laquelle les étudiants résident dans un pays différent de celui où est enregistrée l'institution dispensant l'enseignement. »

The observatory on Borderless Higher Education (OBHE): « Transnational education (TNE) refers to the provision of education qualifications from institutions in one country to students in another. It is distinct from both international student mobility and international research collaboration. »

OCDE, Banque mondiale : « Le terme enseignement supérieur transnational désigne le déplacement des acteurs, des programmes, des fournisseurs, des cursus, des projets et des activités de recherche et des services liés à l'enseignement supérieur au-delà des frontières juridictionnelles d'un pays. »

British Council, DAAD : « Le terme d'éducation transnationale implique la délivrance de programmes d'enseignement supérieur dans un pays différent de celui dans lequel est basée l'institution décernant ou validant le diplôme. Cela signifie que les étudiants peuvent étudier en vue d'obtenir une qualification étrangère sans quitter leur pays de résidence. »

2.2. Vers un marché plus équilibré ?

La régionalisation de l'offre d'enseignement supérieur et la croissance d'une offre étrangère au niveau national sont le résultat des stratégies de spécialisation, d'attraction et d'agglomération d'offre éducative menées par certains pays. On retrouve en effet des « centres éducatifs » (« *education hubs* ») de ce type en Asie

(Chine, Malaisie, Singapour, Hong Kong), au Moyen-Orient (Émirats arabes unis et Qatar) et, dans une moindre mesure en Afrique (Maroc, Afrique du Sud, Île Maurice) où sont attirés les talents, les capitaux et les savoir-faire étrangers, régionaux et locaux²¹. Le développement d'une offre étrangère dans le pays s'inscrit ainsi, pour un nombre croissant de pays, dans des stratégies de diversification économique et d'appropriation des enjeux de la société de la connaissance. Pour les pays du Nord, qui disposent toujours d'un avantage comparatif lié au prestige et à la qualité de leurs établissements d'enseignement et de recherche, l'exportation à l'étranger de leur modèle, au-delà des logiques propres aux établissements, sert des stratégies d'influence politique et économique.

a) Une concurrence qui s'intensifie

Ce processus de régionalisation s'inscrit dans un contexte d'intensification de la concurrence internationale que se livrent, à différents niveaux, les États *via* leurs systèmes d'enseignement supérieur (en recherche de talents et d'innovation, sources de l'économie de la connaissance) et les établissements pour lesquels la compétition nationale a laissé place à une véritable course globale, entretenue par les nombreux classements internationaux. Aujourd'hui, les pays de l'OCDE continuent d'attirer la grande majorité des étudiants en mobilité dans le monde et leurs établissements dominent les classements. L'avantage des systèmes d'enseignement et de recherche des pays du Nord est encore manifeste – 23 % de la production mondiale de publications scientifiques est issue des États-Unis, près de 70 % des pays de l'OCDE – mais le paysage semble progressivement s'équilibrer – la part de la Chine s'est accrue de 231 % et celle de l'Inde a doublé entre 2000 et 2012 ; selon le palmarès 2015 des universités asiatiques du journal britannique *Times Higher Education*, la Chine devance désormais le Japon dans le top 100 avec respectivement 21 contre 19 universités.

Cette concurrence accrue est le résultat de politiques volontaristes sur le marché international de l'éducation. La Chine, qui a les effectifs d'étudiants internationaux en mobilité sortante les plus importants, s'est fixé comme objectif d'attirer, d'ici à 2020, 500 000 étudiants étrangers sur son sol²². L'Australie et le Japon, destinations traditionnellement les plus attractives de la région Asie-Océanie, se trouvent de plus en plus concurrencés par des acteurs plus ou moins récents dont le potentiel ne

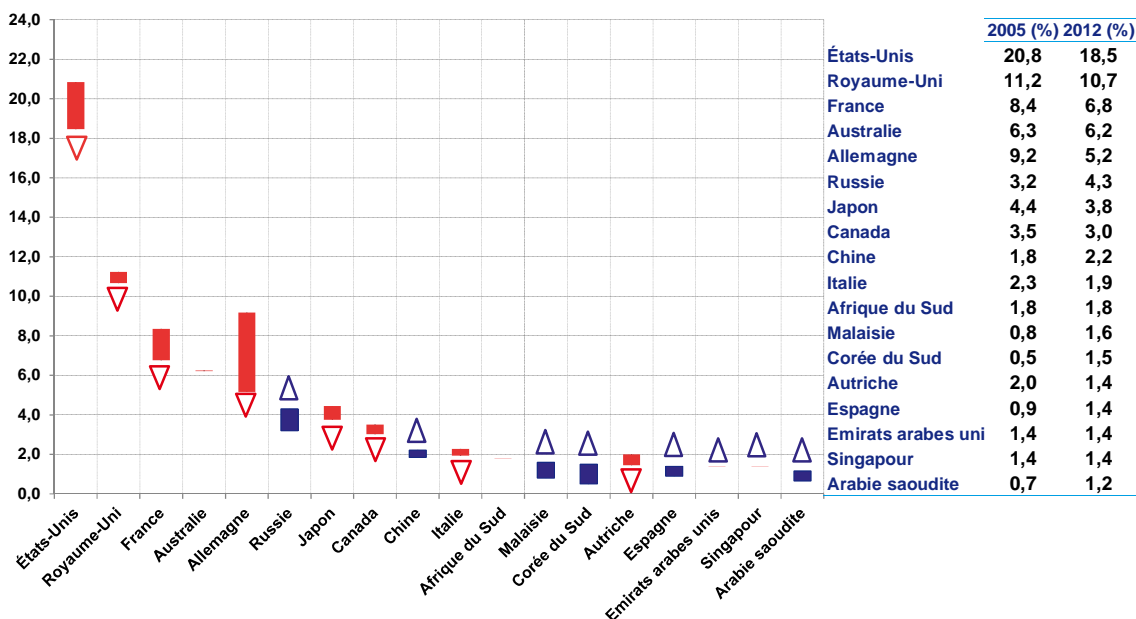
²¹ Knight (2011a).

²² « Chinese Government to Support International Students », China.org.cn, 1^{er} mai 2013, www.china.org.cn/china/2013-05/01/content_28704250.htm.

cesse de croître : la Chine, bien sûr, mais aussi la Malaisie, la République de Corée, Singapour. Toutefois, le niveau de dépenses dans l'éducation et la recherche ne reflète pas la qualité des systèmes d'enseignement supérieur dont la consolidation des formations et des infrastructures s'inscrit dans le temps long.

Graphique 9

Une concurrence accrue pour les parts de marché de la mobilité internationale



Lecture : en rouge : baisse des parts de marché captées, en bleu : augmentation des parts de marché captées.

Source : *Calculs France Stratégie, d'après Unesco Institute for Statistics. Données 2006 pour Italie, 2004 pour la Malaisie et 2011 pour Canada. Faute de données avant 2011 pour les Émirats arabes unies (EAU) tout comme Singapour dont les données ne sont disponibles qu'à partir de 2009, ne sont renseignés pour ces deux pays que les niveaux de parts de marché en 2012 et leurs tendances récentes.*

Ces nouveaux hubs captent d'ailleurs une part de plus en plus importante des parts de marché de la mobilité internationale (graphique 9), face aux acteurs « traditionnels » de la mobilité internationale de l'OCDE. Nombre de ces pays affichent désormais des objectifs ambitieux d'attraction d'étudiants étrangers, notamment grâce à l'implantation de formations et d'établissements étrangers. Selon l'UNESCO, les Émirats arabes unis (Dubai) attirent désormais davantage d'étudiants des États arabes que le Royaume-Uni et constituent la troisième destination la plus populaire parmi les étudiants de la région²³. En 2012, l'Afrique du Sud a attiré 22 % des étudiants internationaux originaires d'Afrique subsaharienne. Au-delà, le taux de mobilité vers l'étranger de certains pays ou régions est en recul. C'est le cas

²³ UNESCO, *op. cit.*

notamment des étudiants d'Afrique subsaharienne dont le taux est passé de 6 à 4,5 % sur une période de dix ans (2003-2012). Cette évolution suggère par ailleurs que les systèmes d'enseignement supérieur nationaux dans les pays du Sud se développent et sont capables d'absorber une part croissante de jeunes en leur sein.

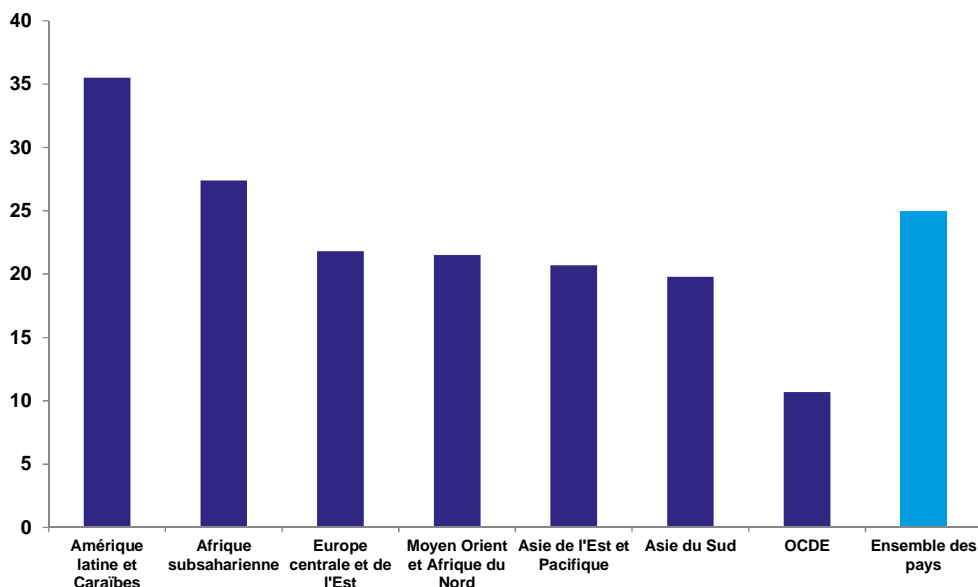
b) Diplomatie d'influence, culturelles et économiques

Le déploiement de l'offre d'enseignement supérieur d'un pays s'inscrit dans les stratégies étatiques de diplomatie d'influence au sens large, tout comme l'accueil d'étudiants internationaux est un enjeu diplomatique (formation des élites, entretien de relations privilégiées avec certains pays), culturel (diffusion de la langue, promotion d'un modèle de savoir, etc.) et économique (bénéfices économiques liés à l'accueil, étudiants futurs ambassadeurs, etc.). Nombre d'exemples peuvent être cités de concrétisation de diplomatie d'influence à travers des réalisations académiques à l'étranger : création d'universités et de centres de recherche binationaux, financement et politique de coopération au développement à travers des transferts de capacités et de savoir-faire, etc. L'offre d'enseignement supérieur est ainsi façonnée par des stratégies diplomatiques et des visions du rôle de certaines nations à l'égard de zones historiques d'influence ou de nouveaux partenaires politiques et économiques.

Au-delà des diplomatie culturelles et universitaires, le développement de l'offre à l'étranger peut par ailleurs s'inscrire dans des logiques d'internationalisation de firmes (graphique 10). Dans certains cas, l'exportation de formations vient accompagner des projets économiques d'ampleur portés par des entreprises qui peinent à trouver la main-d'œuvre qualifiée sur les marchés locaux où elles opèrent.

Ces entreprises peuvent alors être amenées à « s'intéresser » à l'implantation d'établissements ou de formations à l'étranger. Cette notion d'« intérêt » est assez floue : au-delà des discours, un pourcentage relativement faible de ces entreprises participe significativement au plan financier (sur un modèle de mécénat ou, dans d'autres cas, en créant des centres de formation directement à l'étranger). Là aussi, les carences de systèmes de formation des compétences dans certaines régions du monde peuvent pousser au déploiement d'offres nationales, mieux adaptées aux canons des firmes multinationales en termes de prérequis et de normes sociales.

Graphique 10
Part des entreprises identifiant l'inadaptation des qualifications
comme problème majeur, par région (en %)



Source : World Bank, *Entreprisesurvey.org*.

3. De plus en plus de dispositifs internationaux

Les modes d'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur se sont très largement diversifiés. Ces nouvelles possibilités ne se définissent plus par la mobilité des personnes mais par celle des formations elles-mêmes et par des modes de consommation d'enseignement supérieur « *international* » au niveau local. Les stratégies de projection de l'offre ne sont finalement qu'un choix parmi un ensemble foisonnant de dispositifs d'internationalisation des établissements.

3.1. Un univers foisonnant de dispositifs internationaux de mobilité

L'objet « délocalisation » est une forme très spécifique et difficile à délimiter. Elle s'insère dans un univers très vaste et particulièrement foisonnant de partenariats et de coopérations internationaux des établissements qui, encore aujourd'hui, relèvent essentiellement de la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs. On pense, pêle-mêle, aux accords et partenariats internationaux de recherche (équipes mixtes, projets internationaux, accords de co-tutelle de thèses, etc.), aux coopérations académiques entre établissements pouvant donner lieu à une articulation avec des mobilités d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs, dans le

cadre européen ou non. Ces programmes peuvent dans certains cas aboutir à des formes de reconnaissance mutuelle d'unités de valeur obtenues entre établissements comme partie du diplôme délivré, ou permettre la délivrance d'un diplôme conjoint.

Les partenariats universitaires d'enseignement supérieur ou de recherche, fondés sur le principe de collaboration sans but lucratif, restent à ce titre la forme la plus courante de mobilité internationale des programmes et des établissements, du moins à l'intérieur de la zone de l'OCDE. À titre d'exemple²⁴, en prenant le cas des établissements australiens, dont le système d'enseignement supérieur est souvent présenté comme l'emblème d'une logique hégémonique du marché, parmi les 8 500 accords et partenariats avec des établissements étrangers signés par 40 universités australiennes recensées, plus de la moitié implique des échanges d'étudiants et plus de 65 % concernaient des coopérations académiques et partenariats de recherche. Cette logique partenariale dominante s'inscrit dans la tradition académique universitaire, par définition et historiquement insérée dans des logiques transnationales (circulation des idées, échange universitaire, mobilité des étudiants, des professeurs et des chercheurs).

Cette coopération transnationale qui fait partie de l'ethos même des établissements d'enseignement supérieur à travers le monde est par ailleurs investie par des projets politiques : c'est notamment le cas de la structuration de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. À ce titre, les objectifs de la déclaration de Bologne étaient la « *promotion de la mobilité des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs ; la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires* »²⁵.

a) Une recherche partenariale et toujours plus internationalisée

Pour autant, ces partenariats sont de plus en plus structurés par l'émergence d'un véritable marché mondial de l'emploi universitaire²⁶. La collaboration internationale dans le domaine de la recherche universitaire s'est largement développée comme en témoigne l'augmentation du nombre d'articles scientifiques cosignés par des universitaires de nationalités différentes. À ce titre, en 2013, si la France a produit

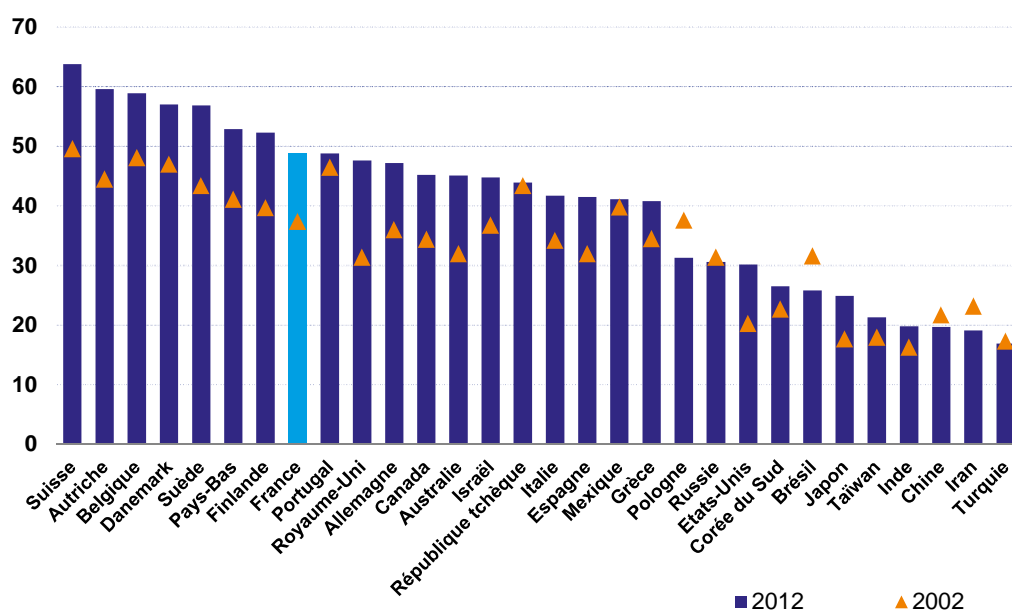
²⁴ Commonwealth of Australia (2013).

²⁵ Voir Vincent-Lancrin (2011).

²⁶ Voir, entre autres, Paradeise (2012).

3,5 % des publications scientifiques mondiales (toutes disciplines confondues²⁷) et figure ainsi à la sixième place mondiale, elle est le pays du top 10 qui présente le plus fort taux de collaboration internationale (50 % de ses publications impliquant au moins un laboratoire à l'étranger), juste devant le Royaume-Uni et l'Allemagne (graphique 11).

Graphique 11
Évolution de la part des publications en collaboration internationale (en %)



Source : Observatoire des sciences et des techniques

Les établissements d'enseignement supérieur sont de plus en plus nombreux à proposer des bourses d'études, des salaires raisonnablement élevés et des conditions de travail susceptibles d'attirer les étudiants de doctorat, les chercheurs titulaires d'un doctorat et les universitaires d'origine étrangère. L'importance accrue des classements mondiaux ou internationaux des meilleurs établissements d'enseignement supérieur, largement fondés sur les performances en matière de recherche, modifie également l'échelle de la concurrence entre établissements. Ils suscitent en effet un changement d'échelle avec une compétition internationale entre les États et les établissements, chacun cherchant à attirer les universitaires les plus réputés et les meilleurs étudiants²⁸.

²⁷ Avec une forte spécialisation dans certaines disciplines notamment « Mathématiques » et « Astronomie, astrophysique ».

²⁸ Voir OCDE (2011).

Autre manifestation de l'internationalisation croissante de la recherche, les accords de co-tutelle de thèse qui se sont eux aussi largement développés. Ils favorisent à la fois la mobilité des étudiants en doctorat et le développement de coopérations scientifiques entre des équipes de recherche dans différents pays²⁹.

b) L'explosion du nombre d'accords de co-diplomation internationale

Les accords internationaux de co-diplomation se sont largement développés au cours de la dernière décennie³⁰, massivement auprès de partenaires académiques de pays du Nord, puis progressivement en direction de pays du Sud, notamment émergents. Ces dispositifs concernent soit des doubles diplômes – deux institutions (ou plus) dans des pays différents élaborent, gèrent un programme commun et l'étudiant reçoit un diplôme de chacun des partenaires de l'accord ; la mobilité des étudiants et des enseignants entre les institutions partenaires variant selon les cas – ; soit des diplômes conjoints – diplômes similaires aux doubles diplômes –, mais les étudiants ne reçoivent à l'issue de ces programmes qu'un seul parchemin/diplôme qui porte le sceau de tous les partenaires de l'accord³¹.

Ces dispositifs se sont imposés comme un moyen privilégié de partenariat international offrant des opportunités pour faciliter les mobilités des étudiants, diversifier le recrutement étudiant, ou encore accroître son propre prestige en bénéficiant de la réputation du partenaire académique³² (tableau 5).

²⁹ En France, cette modalité concerne 8,1 % des effectifs inscrits en thèse, soit environ 1 400 étudiants en 2014/2015, selon les données du MENESR.

³⁰ Voir Knight (2011b).

³¹ Il n'existe pas de registre recensant le nombre de programmes de co-diplomation – et encore moins le nombre d'étudiants impliqués en termes de mobilité.

³² En France, le nombre d'accords de doubles diplômes revendiqués par les établissements d'enseignement supérieur – sans viser l'exhaustivité bien entendu – peut être estimé à partir d'un échantillon d'environ 140 établissements (universités, instituts d'études politiques, écoles publiques d'ingénieurs, écoles de commerce), à au moins 1 800 accords. Au-delà de cette estimation forcément partielle, l'analyse de la répartition souligne bien la prédominance des partenaires européens : en effet, près de la moitié (49 %) des accords sont conclus avec des partenaires académiques issus de l'espace européen, loin devant l'Asie (17 %), l'Amérique latine (13 %) et l'Amérique du Nord (11 %).

Tableau 5

Ressorts de la mise en place de doubles diplômes et de diplômes conjoints

	Élargir l'offre éducative des pays d'accueil
Renforcement des capacités	Répondre à une demande d'éducation particulière dans le pays d'accueil
	Renforcer le système académique du pays d'accueil
Recrutement des étudiants internationaux	Attirer les étudiants les plus talentueux dans l'institution mère
	Diversifier les sources de revenus
Partenariats/Réputation	Développer des partenariats stratégiques avec des institutions étrangères
	Promouvoir la mobilité étudiante/enseignante et les échanges culturels
	Augmenter la visibilité et le prestige international de l'institution mère
	Accéder à l'expertise et au réseau des institutions étrangères
	Améliorer son classement en tant qu'université internationale en collaboration avec des partenaires de même statut ou de statut
Renforcement des capacités	Élargir l'offre éducative des pays d'accueil
	Répondre à une demande d'éducation particulière dans le pays d'accueil
	Renforcer le système académique du pays d'accueil
Recrutement des étudiants internationaux	Attirer les étudiants les plus talentueux dans l'institution mère
	Diversifier les sources de revenus
Partenariats/Réputation	Développer des partenariats stratégiques avec des institutions étrangères
	Promouvoir la mobilité étudiante/enseignante et les échanges culturels
	Augmenter la visibilité et le prestige international de l'institution mère
	Accéder à l'expertise et au réseau des institutions étrangères
	Améliorer son classement en tant qu'université internationale en collaboration avec des partenaires de même statut ou de statut

Source : France Stratégie

c) Des programmes de plus en plus imbriqués par-delà les frontières

Mais au-delà de ces dispositifs qui restent dans le champ de la mobilité étudiante, les établissements d'enseignement supérieur ont investi d'autres formes de coopération, plus poussées, à la frontière entre mobilité des étudiants et mobilité de l'offre de formation. Ils relèvent d'une véritable logique d'imbrication transnationale des programmes et des diplômes. On peut citer plusieurs types d'arrangements.

- i. *Les accords de jumelage* : une institution a un partenaire à l'étranger qui délivre une partie de son programme. Les étudiants inscrits dans ce programme à l'étranger seront ensuite transférés sur le campus de l'institution d'origine afin de compléter le cursus et recevoir le diplôme de l'institution d'origine.

- ii. *Les accords d'articulation* : accords interinstitutionnels en vertu desquels, deux ou plusieurs institutions acceptent de définir de manière conjointe un programme d'études en termes de crédits et de transferts d'unités académiques. Cela permet aux étudiants poursuivant leurs études dans une institution d'avoir leurs crédits reconnus par l'autre institution afin de pouvoir y continuer leurs études. Par ailleurs, l'articulation existe également lorsqu'une institution d'origine accepte de reconnaître et d'accorder des crédits spécifiques aux candidats qui suivent un programme dans l'institution locale. L'institution partenaire est responsable du recrutement et de la sélection des étudiants, de leurs enregistrements en amont de leur entrée dans l'université étrangère, de la conception et de la délivrance du programme et des questions financières.
- iii. *Les accords de validation* : une institution juge qu'un programme mis au point par un établissement à l'étranger est d'une qualité suffisante pour qu'elle lui remette sa propre qualification. Il arrive que l'établissement à l'étranger élabore un programme visant à répondre à des besoins de formation locaux avec la contribution de l'institution d'origine, dans la définition du cursus ou dans l'assurance-qualité. Les étudiants reçoivent, très souvent, des diplômes identiques à ceux décernés par l'université. À travers la validation, l'institution validant le diplôme détient l'entière responsabilité de la qualité et des normes des programmes validés.

3.2. Le déploiement de l'offre directement à l'étranger, une tendance plus récente

La mobilité internationale de l'offre de programmes et des établissements s'incarne dans une multiplicité de formes institutionnelles qui emportent une pluralité de statuts juridiques, de modèles d'organisation académique et économique, d'adaptation aux réglementations locales, etc. Pour autant, plusieurs modèles de déploiement à l'étranger d'offre d'enseignement supérieur peuvent être distingués³³ : les campus satellites, les établissements associés à l'étranger, les diplômes délocalisés, les établissements franchisés et les programmes de formation à distance (voir tableau 1).

³³ Cette typologie emprunte à de très nombreux travaux sur le sujet : voir entre autres, Knight et McNamara (2016).

4. Quelle valeur ajoutée de l'offre à l'étranger ?

L'internationalisation prend, on l'a vu, des formes de plus en plus variées : mobilité des individus (étudiants, enseignants, chercheurs, cadres), mobilité physique (campus à l'étranger), flux d'offre (diplômes délocalisés, accords de co-diplomation, validation, franchise, etc.), internationalisation « at home » (internationalisation du recrutement des enseignants, des contenus, etc.). Dès lors, en quoi le déploiement de l'offre directement à l'étranger représente-t-il une valeur ajoutée en comparaison des autres formes de coopération/mobilités existantes ? Certes, l'offre délocalisée répond à un contexte international favorable lié aux transformations des mobilités au niveau global, à une demande dans de nombreuses régions du monde et à un contexte migratoire international plus contraint (voir chapitre 1). Mais, au-delà de ce contexte, cette forme spécifique d'internationalisation offre-t-elle un avantage comparatif pour les acteurs de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse des étudiants, des établissements d'envoi et d'accueil, des systèmes d'enseignement supérieur dans leur globalité, des États, etc. ? Dans quelle mesure la projection à l'international présente des rendements supérieurs à d'autres dispositifs d'internationalisation ? Quelle est alors la nature de cette plus-value (académique, financière, stratégique, etc.) ?

4.1. Sur certains segments, une plus-value financière évidente

Dans de nombreux cas, le déploiement de l'offre d'établissement français s'inscrit dans une logique de captation à l'étranger d'une demande solvable mais insatisfaite en raison du niveau de maturité du système d'enseignement supérieur local. Ces établissements peuvent opérer sur des marchés rentables d'« executive education », ou encore tirer profit de leurs marques en percevant des « royalties » soit sur un modèle de franchises (Vatel ou ESMOD), soit sous la forme d'un campus satellite (HEC Paris au Qatar, Sorbonne Abou Dhabi). Les programmes payants de formation à distance, notamment dans les cas britanniques et australiens, sont des produits rémunérateurs, mais ils sont très peu développés en France (voir chapitre 2).

4.2. Un vecteur indéniable de diplomatie d'influence

La présence d'établissements d'enseignement supérieur et d'organismes de recherche français à l'étranger est un vecteur de la diplomatie d'influence. La France dispose à ce titre d'un réseau mondial de diplomatie universitaire et scientifique : 156

agents au total dans les ambassades françaises³⁴, des bureaux de représentation à l'étranger des grands organismes de la recherche publique – pris globalement, le CEA, le CNES, le CNRS, l'Institut Pasteur et l'IRD³⁵ sont présents dans plus de 40 pays avec près de 80 implantations³⁶, des représentants d'établissements ou de Comue^{37 38}. Mais si la cartographie des organismes de recherche à l'étranger est bien établie, celle des établissements reste à ce jour parcellaire et incomplète. C'est pourtant un moyen de diffusion et de rayonnement de la recherche scientifique française, qui s'inscrit dans le cadre de la diplomatie globale d'influence de la France. De ce point de vue, la présence d'établissements peut jouer des rôles variés de diplomatie scientifique (mise en valeur de l'enseignement supérieur français auprès des étudiants et des chercheurs en vue de mobilités, intensification des liens académiques et scientifiques), culturelle (promotion de l'approche disciplinaire française, de la langue française), économique (opportunité pour les entreprises françaises elles-mêmes implantées à l'étranger en termes de recrutement et d'adaptation aux besoins de l'industrie locale).

4.3. De nombreux avantages comparatifs d'ordre stratégique

a) Un moyen de diversification et de sélection des étudiants en mobilité entrante

Au lieu d'opposer mobilité entrante et offre à l'étranger, de plus en plus de travaux soulignent la complémentarité de ces deux stratégies d'attraction des étudiants étrangers et de projection internationale de l'offre³⁹. Tout d'abord, l'idée selon laquelle le déploiement à l'étranger viendrait tarir les flux potentiels de mobilité entrante ne trouve pas de confirmation statistique. Bien au contraire, les exemples britanniques et australiens montrent que les pays d'où proviennent les étudiants sont

³⁴ Plus exactement : 8 conseillers pour la science et la technologie (CST), 35 attachés de coopération scientifique et universitaire (ACSU), 27 attachés de coopération, universitaire (ACU), 55 chargés de mission universitaire (dont un grand nombre de VI), 31 attachés pour la science et la technologie (AST) et par environ 130 experts techniques internationaux directement placés dans les établissements ou ministères étrangers, sur financement du MAEDI.

³⁵ Institut de recherche pour le développement.

³⁶ Notamment les 27 instituts français de recherche à l'étranger qui forment un réseau mondial de recherche dans les sciences humaines et sociales. On peut aussi citer les écoles françaises à l'étranger : École française d'Athènes, École française de Rome, Institut français d'archéologie orientale, École française d'Extrême-Orient et la Casa Velázquez.

³⁷ Communauté d'universités et d'établissements.

³⁸ Voir Ruffini (2016).

³⁹ HEFCE (2015).

ceux dans lesquels l'offre d'établissements britanniques et australiens est particulièrement développée.

Tableau 6
**Relation entre mobilité entrante et offre à l'étranger :
une complémentarité ?**

Royaume-Uni			Australie				
Mobilité entrante		Offre à l'étranger	Mobilité entrante		Offre à l'étranger		
1	Chine	1	Malaisie	1	Chine	1	Singapour
2	Inde	2	Singapour	2	Malaisie	2	Chine
3	Nigeria	3	Chine	3	Singapour	3	Malaisie
4	États-Unis	4	Pakistan	4	Inde	4	Vietnam
5	Allemagne	5	Nigeria	5	Vietnam	5	Hong-Kong

Source : UNESCO, Higher Education Statistics Agency

Ces travaux vont même plus loin en soulignant au contraire la complémentarité des deux stratégies. Les implantations à l'étranger sont un moyen de renforcer les liens entre établissements, mais surtout elles servent de préparation à des mobilités entrantes en facilitant une familiarisation entre systèmes d'enseignement supérieur, une préparation linguistique et académique. De cette manière, l'offre à l'étranger peut ainsi servir d'antichambre à la mobilité entrante et même de courroie de sélection des étudiants en vue d'améliorer la qualité des flux entrants. Au Royaume-Uni par exemple, un étudiant international *undergraduate* sur trois qui intègre un établissement du système britannique d'enseignement supérieur est préalablement passé par un programme britannique à l'étranger⁴⁰.

b) Capturer des financements locaux et essayer sur la recherche

Du point de vue des pays d'accueil, la présence d'une offre de formation délocalisée permet à des étudiants qui ne souhaitent pas s'investir dans une formation à la recherche, par définition très longue, à l'étranger, de bénéficier d'une plus grande palette d'opportunités de formation localement. Cet avantage est particulièrement attractif pour les étudiants qui n'ont pas accès à des offres de bourses internationales. Les établissements de ces pays peuvent par ailleurs bénéficier des savoir-faire et des capacités des partenaires étrangers. Pour les établissements français, la délocalisation présente également des avantages importants : l'accès à

⁴⁰ HEFCE, *op. cit.*

des terrains et des conditions de recherche spécifique et plus propice (entre autres, meilleures conditions d'observation et d'expérimentation, législation plus libérale dans certains domaines, notamment des sciences), une plus forte visibilité sur un territoire d'accueil avec un accès privilégié aux étudiants. Ils peuvent plus facilement attirer les jeunes talents. De plus, adosser une offre de formation à la recherche permet de se concentrer sur les niveaux master-doctorat, à la croisée de l'enseignement et de la recherche. Ce positionnement vers le haut de la pyramide de la formation est un enjeu fort particulièrement important pour éviter le piège de la massification de l'enseignement supérieur qui paralyse les acteurs universitaires dans les pays en développement. Une implantation délocalisée est aussi un accès plus direct à un écosystème national d'institutions de recherche et de partenaires, techniques ou financiers, publics ou privés, qui fait corps avec une stratégie internationale. Une implantation revêt dès lors un double avantage pour renforcer la composante internationale d'une part et la recherche d'autre part, deux éléments clés dans les indicateurs de qualité et les classements internationaux des établissements.

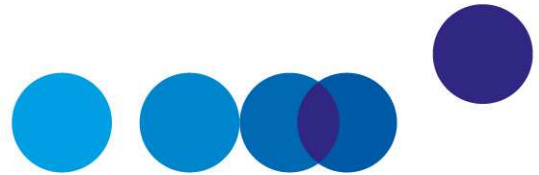
Au-delà, dans un contexte de raréfaction des ressources de bourses d'études du gouvernement français, les programmes de bourses des gouvernements étrangers sont de plus en plus prisés. Certains pays ont mis en place des programmes très ambitieux, qu'il s'agisse du Brésil, de l'Arabie saoudite ou encore de la Chine. Ceux-ci sont largement financés et orientés vers les disciplines stratégiques pour l'économie de ces pays. Le fléchage de ces bourses gouvernementales de mobilité en direction d'étudiants inscrits dans des programmes étrangers dans le pays semble se confirmer, notamment en Chine. Ce fléchage permet de cibler des étudiants déjà familiarisés avec l'enseignement supérieur du pays, dont les prérequis en termes linguistiques sont par ailleurs forcément meilleurs que ceux d'autres étudiants non insérés dans des programmes étrangers. L'implantation à l'étranger joue de ce point de vue un rôle déterminant d'attraction des financements des études et des mobilités internationales.

c) Une réponse aux exigences de la politique du nombre sans les coûts associés ?

L'objectif de doublement du nombre d'étudiants accueillis dans les programmes français en France et à l'étranger d'ici 2025 a été récemment réaffirmé dans le cadre

de la StraNES⁴¹. Il s'agit essentiellement d'un objectif quantitatif. La délocalisation des programmes est ainsi un moyen de répondre à l'équation posée par le développement quantitatif des effectifs d'étudiants étrangers en France dans un contexte de capacité d'accueil de moyens budgétaires limités. Former les étudiants directement dans leur pays permet en effet de répondre à cette exigence sans que les établissements ne supportent directement l'ensemble des coûts en formation, alors même qu'ils peuvent par ailleurs être confrontés à des problèmes d'accueil et d'infrastructure. Projeter à l'étranger les formations est ainsi un moyen de toucher des publics qui d'une part n'auraient pas forcément les moyens financiers de faire cette mobilité, et d'autre part que les établissements ne seraient pas en mesure d'accueillir dans les meilleures conditions en France. En outre, cette projection permet de valoriser une politique plus qualitative de l'attraction des étudiants étrangers – et moins quantitative – en sélectionnant et en fléchant les étudiants ayant suivi des programmes français à l'étranger. Ces étudiants seront en effet mieux préparés et auront ainsi de meilleures chances de réussite en France. De plus, un fléchage pour attirer les plus talentueux à des niveaux d'études pertinents pour nos établissements, en particulier pour la recherche, serait là encore un moyen de favoriser la qualité plutôt que le nombre.

⁴¹ StraNES (2015), *Pour une société apprenante : propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur.



CHAPITRE 2

QUE FONT NOS CONCURRENTS ?

Avec la France, les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et l'Allemagne sont les pays les plus attractifs pour les étudiants en mobilité internationale dans le monde. Dans un contexte d'intensification de la concurrence, ces cinq pays continuent d'accueillir près de la moitié des effectifs globaux. Un ensemble de facteurs concourent à cette persistance de leur attractivité : la qualité de leur système d'enseignement supérieur et de recherche, le prestige de certains établissements, le poids d'héritages historiques et d'histoires migratoires, le rôle des stratégies de promotion et d'attraction menées par les institutions éducatives, l'attrait des marchés du travail et, au-delà, des modes de vie de ces pays, etc. Ce sont aussi ces pays qui ont le plus développé leur offre d'enseignement supérieur à l'étranger, sous des formes variées et selon des modalités plus ou moins soutenues par les pouvoirs publics. Si ces stratégies de déploiement à l'international tiennent à des logiques propres aux établissements, elles s'enracinent aussi dans des logiques nationales, liées au mode de financement des études, à la structuration du champ universitaire et au rôle de l'État dans la gouvernance des établissements.

Ces pays offrent à cet égard des configurations très différentes (tableau 7). Si les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie sont marqués par une approche plus commerciale où les frais de scolarité jouent un rôle plus prépondérant dans les modèles économiques, les motivations de l'exportation de leurs établissements à l'étranger sont très diversifiées. Si l'Allemagne dispose d'un véritable soutien public sur cette politique de mobilité des établissements allemands, les autres pays se caractérisent par une coordination nationale limitée, les établissements poursuivant leurs propres stratégies. L'Australie et le Royaume-Uni ont néanmoins saisi l'enjeu économique et stratégique que représente le déploiement de leur offre à l'étranger, mais les pouvoirs publics limitent leurs rôles à un soutien en termes d'expertise et à une régulation par les systèmes d'assurance qualité.

Ce chapitre décrit les formes privilégiées de la projection à l'étranger des établissements australiens, britanniques et allemands, pays pour lesquels des informations précises sont disponibles⁴². Comment, dès lors, les établissements français se comparent-ils face à leurs concurrents étrangers ? La France dispose-t-elle de spécificités à l'égard de ses concurrents ?

Tableau 7
L'attractivité des principaux pays

	Allemagne	France	Australie	Royaume-Uni	États-Unis
Étudiants en mobilité entrante (2013)	196 619	239 344	249 588	416 693	784 727
Étudiants en mobilité sortante (2013)	119 123	84 059	11 150	27 377	60 292
Effectifs inscrits dans les programmes à l'étranger (hors <i>distance learning</i>)	23 388		85 873	95 052*	-
Effectifs inscrits dans les programmes à l'étranger (dont <i>distance learning</i>)	-		111 404	204 431	-

* Voir tableau 1.

Source : UNESCO, Institute for Statistics

1. L'industrie *offshore* australienne de l'éducation

Depuis les années 1990, les établissements australiens poursuivent une stratégie active d'implantation à l'étranger, soutenue par les pouvoirs publics. Cette stratégie a porté ses fruits : en 2014, un étudiant international sur trois suivant un cursus de l'enseignement supérieur australien (111 404 étudiants) était inscrit dans une formation australienne à l'étranger, dont plus de 85 000 dans des campus australiens hors de l'Australie (tableau 8). C'est d'ailleurs ce segment qui enregistre la plus forte croissance en termes d'inscriptions sur les cinq dernières années, près de deux fois plus que celui des étudiants accueillis en Australie.

Ces chiffres ne restituent pourtant qu'une partie de l'exportation du secteur éducatif australien à l'étranger⁴³ : d'autres secteurs, notamment celui de la formation professionnelle initiale, se sont massivement implantés hors d'Australie. En 2013, 58 516 étudiants internationaux étaient inscrits dans les campus d'organismes

⁴² On ne dispose pas d'informations statistiques centralisées pour l'offre américaine.

⁴³ Le système public d'enseignement australien ouvert à l'international se décline en effet en quatre secteurs principaux – les écoles (schools) de l'enseignement secondaire ; le système dit ELICOS (English Language Intensive Courses for Overseas Students) ; le système de formation professionnelle (VET pour Vocation Education and Training) ; et enfin l'enseignement supérieur qui rassemble les universités, publiques et privées. Si on prend en compte l'ensemble du secteur éducatif, l'Australie accueillait plus de 515 000 étudiants internationaux.

publics de formation professionnelle à l'étranger, soit deux fois plus que les inscriptions dans ces mêmes organismes en Australie.

Tableau 8
Étudiants internationaux dans les établissements
australiens d'enseignement supérieur

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	TCAM
Étudiants internationaux en Australie	220 478	230 595	224 914	215 592	218 296	236 156	1,40%
Étudiants internationaux dans les formations australiennes à l'étranger (1)	75 377	76 446	80 458	82 468	84 785	85 873	2,60%
Formation à distance (2)	25 115	28 232	27 205	25 552	25 331	25 531	0,30%
Inscriptions à l'étranger (1+2)	100 492	104 678	107 663	108 020	110 116	111 404	2,10%
Total	320 970	335 273	332 577	323 612	328 412	347 560	1,60%

Source : Higher Education Statistics, DIISRTE

Le développement de l'offre australienne à l'étranger s'inscrit plus largement dans la logique marchande qui prédomine dans le secteur éducatif en Australie, envisagé comme un véritable secteur de services marchands. L'exportation de services éducatifs, principalement *via* l'accueil d'étudiants internationaux qui consomment sur place et paient des frais de scolarité importants, génère en effet des revenus substantiels pour les établissements australiens ainsi que pour l'économie australienne en général. Ce secteur constitue même la 3^e ou 4^e source d'exportation du pays selon les variations du prix de l'or. En 2012, il a représenté 35,1 % du total des exportations de services. Les gains tirés de la présence d'étudiants internationaux sur le sol australien s'élevaient en 2014 à 13,5 milliards de dollars américains. Ce positionnement dans une logique de marché de services, résultat d'une politique initiée dès les années 1950 dans le cadre du plan Colombo, s'inscrit dans une stratégie de diversification pour libérer l'économie australienne de sa dépendance au secteur primaire (agriculture, secteur minier)⁴⁴. Le secteur est ainsi envisagé comme un véritable marché de services échangeables, ouvert à l'international, où les universités, autonomes, misent toujours plus sur la manne des étudiants internationaux (en 2011, presque un étudiant sur quatre était un étudiant international⁴⁵), considérés comme une clientèle en attente de services de qualité et

⁴⁴ Voir Marginson (2012).

⁴⁵ Ce ratio est néanmoins très variable selon les établissements : les étudiants étrangers représentaient environ 5 % de l'effectif global à l'université de Notre-Dame d'Australie, contre 44,6 % à l'université de Ballarat. L'accueil des étudiants apparaît fortement concentré sur un nombre restreint d'établissements qui captent la manne financière de l'internationalisation : 44 % des étudiants étrangers sont inscrits dans huit universités.

où les pouvoirs publics jouent un rôle de facilitateur auprès des établissements⁴⁶. Dans ce contexte, les établissements australiens sont invités à diversifier leurs sources de financement. Les étudiants internationaux sont progressivement devenus des financeurs de plus en plus importants de l'ensemble du système : les excédents financent le développement des universités, la recherche, les infrastructures, les équipements et les services.

1.1. Le modèle prédominant du campus international

L'offre d'enseignement supérieur australien hors d'Australie repose principalement sur la présence physique d'institutions à l'étranger, par le biais de campus internationaux *offshore* (tableau 9).

Tableau 9
Australie : effectifs d'étudiants internationaux en 2013

#		Entrants (Onshore)	%	À l'étranger (Offshore)	%	TOTAL
1	RMIT University	10 322	4,2	16 439	19,4	26 761
2	Monash University	13 748	5,6	10 233	12,1	23 981
3	Murdoch University	2 134	0,9	7 990	9,4	10 124
4	Curtin University of Technology	7 723	3,2	7 742	9,1	15 465
5	University of Wollongong	5 638	2,3	7 551	8,9	13 189
6	Victoria University	4 528	1,9	5 700	6,7	10 228
Total (2013)		243 617		84 785		328 402

Note de lecture : RMIT University compte 10 322 étudiants internationaux dans ses campus australiens (onshore) soit 4,2% des étudiants internationaux en Australie et 16 439 étudiants dans ses campus à l'étranger (offshore) soit 19,4 % des étudiants suivant une formation australienne à l'étranger.

Source : *Higher Education Statistics, DIISRTE*

L'Australie a été pionnière dans ce domaine avec la création du premier campus en 1992. En octobre 2014, ses établissements disposaient de 21 campus *offshore*⁴⁷. L'offre est complétée par un nombre plus restreint de diplômes délocalisés délivrés au sein d'institutions partenaires (encadré 2). Contrairement à d'autres pays, les campus sont la modalité privilégiée d'implantation internationale de l'offre

⁴⁶ La réduction de la part relative du financement public dans les ressources des universités aboutit à la formation d'un marché de l'éducation où l'attraction des étudiants internationaux joue un rôle de plus en plus central. En 1984, le gouvernement finançait à hauteur de 90 % les besoins de l'enseignement supérieur. Entre 1995 et 2010, la part des dépenses publiques dans le financement de l'enseignement supérieur a sensiblement baissé, passant de 64,6 % à 46,5 %.

⁴⁷ Source : *International Links of Australian Universities*, octobre 2014.

australienne : ils accueillent plus d'étudiants que ceux des États-Unis et du Royaume-Uni réunis⁴⁸.

L'Australie compte notamment les deux campus *offshore* les plus importants en termes d'effectifs dans le monde : le RMIT Saigon South au Vietnam et l'université Monash en Malaisie, avec chacun plus de 7 000 étudiants. À elles seules, les universités RMIT (plus de 16 000 étudiants inscrits dans ses implantations à l'étranger) et Monash (plus de 10 000) concentrent près d'un tiers des effectifs d'étudiants inscrits dans des établissements australiens à l'étranger. Au-delà, huit campus australiens sont dans le top 15 des campus internationaux dans le monde en termes d'effectifs.

Encadré 2 Deux exemples de campus *offshore*

Monash University – Malaysia

L'université australienne Monash University figure à la 75^e place de la liste des 100 institutions les plus internationales du *World University Rankings* 2016. Elle compte 36 % d'étudiants internationaux dont la majorité suit des cours sur les campus de l'université situé en Malaisie. Ce campus, créé en 1998, a été la première université étrangère à s'implanter en Malaisie⁴⁹. Il a été fondé en collaboration avec le *Sunway Group*, une entreprise privée de construction, à travers le *Sunway Education Trust*. Il s'agit de la plus grande antenne de la Monash University en termes d'effectifs : elle compte actuellement plus de 6 700 étudiants, issus de plus de 70 pays (28 % d'étudiants internationaux). Sont proposés des programmes de 1^{er} cycle (22 diplômes de *bachelor*) et de 2^e cycle (12 diplômes de *master*) dans plusieurs disciplines : arts et sciences sociales, business, ingénierie, technologie de l'information, médecine et sciences médicales, pharmacie, science. Tous les cours sont dispensés en anglais. Le corps professoral est constitué d'enseignants locaux et internationaux. L'institution est reconnue par le ministère malaysien de l'Enseignement supérieur ce qui lui donne droit au sponsoring de ses étudiants par le gouvernement malaysien, à des subventions de recherche et une plus grande flexibilité dans la fixation de la rémunération des salariés. Le campus malaysien est assujéti à la

⁴⁸ Gallagher et Garrett (2012).

⁴⁹ Monash University Malaysia, *Annual Review* 2014.

Monash University dans tous les domaines : développement académique, enseignement et appui administratif. Les diplômés sont accrédités en Malaisie et en Australie.

RMIT – Saigon

La Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) est l'une des plus grandes institutions d'enseignement supérieur d'Australie, avec trois campus à Melbourne, deux au Vietnam et un à Barcelone. Elle compte 82 000 étudiants, composés de 28 000 étudiants internationaux dont 17 600 étudiants hors d'Australie. RMIT – Université de Vietnam est un campus satellite de la Royal Melbourne Institute of Technology créé au Vietnam en 2000. Il compte actuellement plus de 7 400 étudiants et propose des programmes de 1^{er} cycle dans plusieurs disciplines et deux programmes de 2^e cycle. Les cours offerts sont identiques à ceux dispensés sur le campus australien et entièrement en anglais. L'université a des campus dans les deux plus grandes villes du Vietnam. Le campus de Ho Chi Minh Ville a été construit en 2001 avec environ 6 000 étudiants inscrits ; celui de Hanoi a été créé en 2004 et compte environ 1 400 étudiants. Le campus initial de l'institution à Pham Ngoc Thach est devenu un centre spécialisé dans l'apprentissage de l'anglais. Tous les diplômés de l'institution sont reconnus par le ministère de l'Éducation et de la Formation vietnamien, audités par l'agence des normes et de la qualité de l'éducation tertiaire (Tertiary Education Quality and Standards Agency) et décernés par l'université RMIT d'Australie.

1.2. Un déploiement de l'offre centré sur l'Asie

De la même manière que les étudiants étrangers inscrits en Australie sont à plus de 80 % d'origine asiatique, à l'exception des campus de l'université de Wollongong à Dubaï et de celle de Monash en Afrique du Sud, l'ensemble des campus internationaux d'institutions australiennes sont implantés sur le continent asiatique. Les cinq premiers pays d'origine des étudiants étrangers en Australie (2014), dans l'enseignement supérieur, sont la Chine, la Malaisie, Singapour, l'Inde et le Vietnam⁵⁰. Pour les effectifs à l'étranger, le palmarès est un peu différent : Singapour (plus de 25 000), Chine (plus de 20 000), Malaisie (plus de 15 000), Vietnam et Hong-Kong (plus de 5 000). L'objectif des pouvoirs publics est toutefois d'inciter les

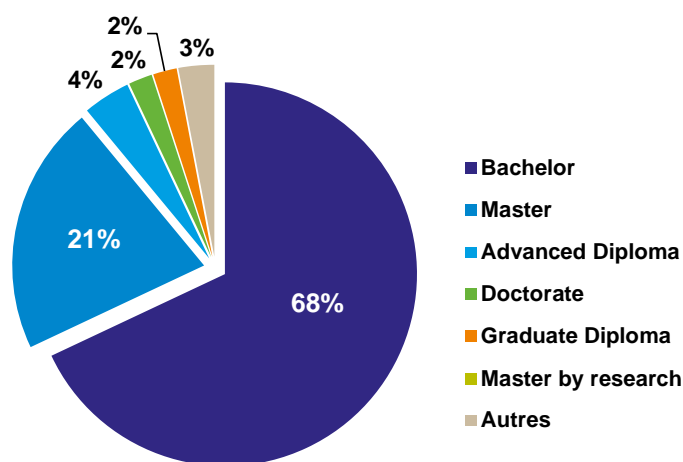
⁵⁰ Les étudiants internationaux ne se distribuent pas de la même façon dans toutes les composantes du système éducatif australien. Les Malaisiens, les Chinois et les Vietnamiens privilégient l'enseignement supérieur, tandis que les Indiens se dirigent massivement vers l'enseignement professionnel.

établissements australiens à diversifier la localisation de leur offre, notamment en direction de zones stratégiques comme le Golfe persique et l'Amérique latine.

1.3. Le premier cycle le plus représenté, le management comme discipline dominante

L'offre *offshore* australienne est principalement centrée sur le premier cycle du supérieur. En effet, la majorité des étudiants internationaux inscrits dans les établissements australiens à l'étranger suivaient des formations de niveau *bachelor* (68 %), 21 % au niveau du master⁵¹ (graphique 12).

Graphique 12
Répartition des effectifs d'étudiants
dans les établissements australiens à l'étranger
(par niveau de diplôme, en % du total)



Source: Higher Education Statistics, DIISRTE

À cette concentration de l'offre de diplôme s'ajoute une spécialisation disciplinaire très marquée. L'Australie, plus que d'autres pays, semble s'être spécialisée dans un certain nombre de formations qu'elle propose aux étudiants étrangers sur son sol comme à l'étranger. En 2014, dans l'enseignement supérieur en Australie, un étudiant international sur deux suivait une formation en management et commerce, 10 % en ingénierie et technologie. Cette spécialisation est encore plus prononcée pour l'offre à l'étranger où 61 % des étudiants *offshore* suivaient une formation en management et commerce. Pour l'enseignement professionnel (VET), 55 % des

⁵¹ Chiffres de 2011, Higher Education Statistics, DIISRTE.

étudiants étrangers en Australie suivaient une formation en management et commerce, ils étaient 54 % à l'étranger⁵².

Cette double spécialisation reflète la volonté des pouvoirs publics australiens d'entretenir d'étroites relations économiques avec les économies montantes de la région grâce à la formation des élites économiques. Elle correspond aussi à une adaptation à la demande des étudiants asiatiques, souvent confrontés à une offre insuffisante de formation dans leur pays d'origine.

1.4. Une offre délocalisée à vocation essentiellement commerciale

Cette stratégie d'exportation est une source de revenus pour les établissements, même si ceux-ci restent modestes au regard de l'apport économique global des étudiants internationaux en Australie : en 2011, les bénéfices de l'exportation de formation étaient estimés à environ 400 millions de dollars US⁵³ ; en 2014, le secteur de l'enseignement supérieur a généré pas moins de 12,3 milliards de dollars australiens. Au-delà, ces revenus restent limités au regard des investissements et des risques, même si les gains tirés d'un campus sont difficilement rapatriés et donc plutôt réinvestis. De plus, si l'offre de formation *offshore* a beaucoup augmenté à la fin des années 1990 et au début des années 2000 (300 programmes en 1996 pour 1 569 en 2003), elle s'est sensiblement réduite au cours des années 2000, parfois en raison de la fermeture d'institutions non rentables, ou à cause de problèmes d'assurance qualité⁵⁴.

De manière générale, si l'accueil des étudiants internationaux en Australie est concentré sur un nombre réduit d'établissements, l'investissement à l'étranger des établissements australiens souligne de fortes stratégies de différenciation des établissements au niveau national : à l'exception de Monash University, les campus australiens résultaient d'initiatives portées par des universités non membres du « Groupe des huit » (Go8), formé des huit universités les plus prestigieuses d'Australie. En 2008, 30 % des universités extérieures à ce groupe disposaient d'un campus à l'étranger. À l'exception de Monash University, les six universités accueillant le plus d'étudiants dans leurs opérations à l'étranger ne sont pas issues du « groupe des huit » (tableau 9).

⁵² Source : *Delivery of VET Offshore by Public Providers*, 2013.

⁵³ Commonwealth of Australia (2013).

⁵⁴ UNESCO (2013).

2. Le déploiement des établissements britanniques : une offre massifiée

Le Royaume-Uni est la première destination européenne pour les étudiants en mobilité internationale et la deuxième mondiale, avec près de 417 000 étudiants accueillis en 2013. Presque 50 % des étudiants qui apprennent l'anglais hors de leur pays d'origine le font au Royaume-Uni. Dans le même temps, plus de 95 000 étudiants suivaient un cursus britannique hors du Royaume-Uni et près de 110 000 dans le cadre de la formation à distance, soit un total de plus de 204 000 étudiants suivant un diplôme d'un établissement britannique directement à l'étranger.

Comme en Australie, le secteur de l'enseignement supérieur est une source de revenus d'exportation importante. Le total des revenus d'exportation tirés de l'enseignement britannique s'élevait à 25,1 milliards de dollars américains en 2011, soit la 5^e exportation de services du pays. Dès les années 1990, les pouvoirs publics britanniques ont affirmé leur souhait de faire du secteur de l'enseignement un vecteur de recrutement des talents étrangers et une source de revenus d'exportation. La mise en place d'une logique commerciale visant une maximisation des gains à l'exportation en vendant des prestations d'éducation à des clients payants s'articule en effet avec des visées d'ordre plus stratégique, comme la mobilisation des ressources humaines qualifiées pour devenir plus concurrentiel dans les échanges commerciaux. Cette stratégie alimente un objectif plus large de diffusion du *soft power* britannique, facilitée par la domination de la langue anglaise.

Cette combinaison d'objectifs commerciaux, stratégiques et, plus largement, d'attraction pour le système britannique reflète la diversité des établissements dont l'offre est déployée à l'international. Ces stratégies s'appuient sur le dynamisme des établissements britanniques mais aussi sur un environnement favorable de moyens et de services. Les pouvoirs publics ont clarifié leur positionnement stratégique de facilitateur, l'agence HESA a développé des outils statistiques robustes pour suivre le développement de l'offre britannique, les établissements ont à leur disposition un ensemble de ressources d'expertise et de prospective pour mieux anticiper la demande d'éducation à l'étranger et orienter ainsi leur stratégie de développement.

2.1. Un éventail très large de type d'implantation

Selon le BIS (Department for Business, Innovation and Skills), environ 75 % des institutions d'enseignement supérieur britanniques sont engagées d'une manière ou d'une autre dans une offre à l'étranger, dans plus de 200 pays⁵⁵. Cette offre reste toutefois fortement concentrée sur un nombre restreint d'opérateurs : les dix plus grands fournisseurs rassemblent environ 75 % de l'offre totale. Il s'agit principalement de l'Oxford Brookes University, de la London University et de l'Open University – spécialisée dans la formation à distance.

Même si l'offre britannique est très diversifiée, plus des deux tiers de l'offre concernent des stratégies à but lucratif de franchise et d'enseignement à distance (graphique 13). En effet, plus d'un tiers des formations exportées prennent principalement la forme d'accords de franchise ou de validation (reconnaissance par une institution britannique de la qualité d'un programme mis au point par une institution étrangère), dans lesquelles la motivation principale relève d'une volonté de génération de revenus pour les établissements. Un autre tiers des programmes sont eux délivrés à distance, soit entièrement en ligne, soit avec le soutien d'opérateurs à l'étranger. Les programmes britanniques sont ainsi massivement délivrés grâce à des dispositifs de formation à distance, notamment à travers l'Open University et le programme international de l'University of London (ULIP) : cela représente, en 2014, près de 110 000 étudiants à travers le monde.

Encadré 3

The University of London International Programmes

L'ULIP propose des formations à distance accessibles à l'échelle internationale et totalement flexibles. Les formations offertes sont de tout niveau (foundation programmes, undergraduate et postgraduate) et sont reconnues par plusieurs universités en matière de transferts de crédits, sous le format 1+2. Cela signifie que l'étudiant effectue la première année du programme à l'étranger en suivant la formation à distance de l'ULIP et poursuit les deuxième et troisième années dans un des instituts de l'Université de Londres ou toute autre université britannique. Certaines universités britanniques ont des accords spécifiques avec l'ULIP en ce qui concerne l'entrée en seconde année de leurs formations à la suite d'une formation à distance (Kingston, Surrey, Sheffield et Westminster).

⁵⁵ Department for Business Innovation & Skills (2013), *op. cit.*

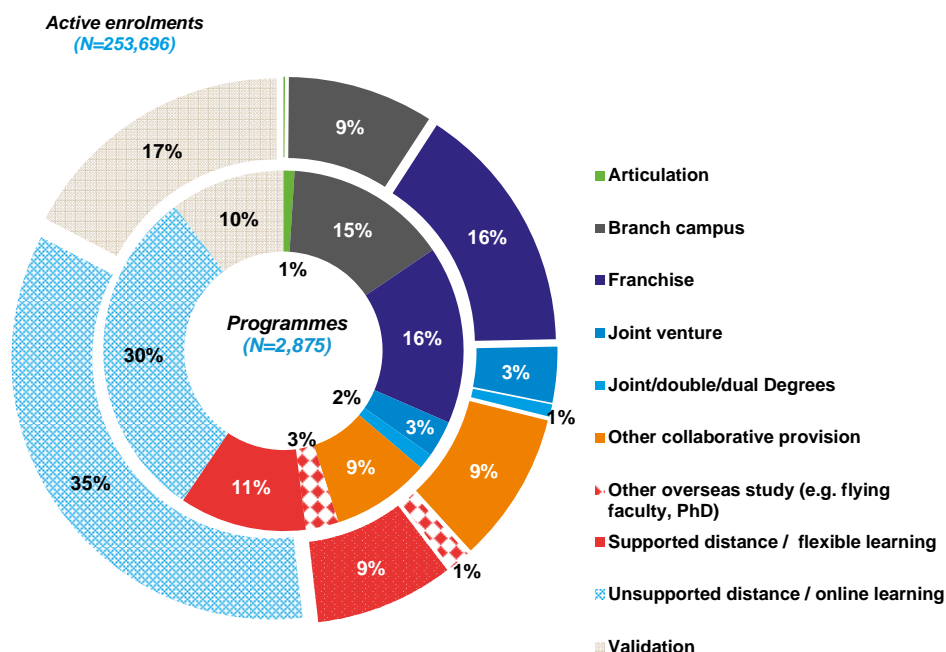
Les droits de scolarité comprennent les frais de dossiers, ceux d'inscription, d'examens et de tutorat (dans le cas des formations mixtes). Ils s'élèvent de ce fait entre 1 000 et 2 500 livres pour un programme complet de 1^{er} cycle et entre 3 000 et 15 000 livres pour un programme de 2^e cycle, sachant que les MSc représentent la tranche la plus élevée.

Dans un souci de flexibilisation de l'offre, l'ULIP offre un éventail d'options d'études aux étudiants qui ont, entre autre, la possibilité de suivre les programmes soit entièrement à distance, soit en combinant de l'enseignement à distance et du présentiel. Ces formations hybrides sont également accessibles à l'international (pour les étudiants ne résidant pas au Royaume-Uni) grâce à des partenariats entre l'ULIP et des institutions à l'étranger qui acceptent d'assurer des séances de tutorat. Pour y avoir accès, les étudiants doivent cependant s'acquitter de frais supplémentaires. Toujours dans cette logique de flexibilité, les étudiants peuvent compléter les programmes de premier cycle entre trois et huit années et les programmes de second cycle entre deux à cinq années. Ils ont également la possibilité de suivre un programme en entier ou uniquement des modules individuels en vue d'un développement personnel ou professionnel.

En matière d'évaluation, l'ULIP suit un principe selon lequel 70 % de l'évaluation doit être sous forme d'examens écrits afin de conserver la qualité de ses diplômes. De fait, à l'international, les examens ont lieu dans des centres partenaires dans plus de 180 pays (*via* le ministère de l'éducation local ou le British Council).

Les campus satellites représentent 15 % de l'offre mais accueillent tout de même près de 23 000 étudiants à travers le monde. Les principaux campus britanniques à l'étranger appartiennent aux universités de Nottingham (Chine et Malaisie), Herriot-Watt (Émirats arabes unis) et Middlesex (Île Maurice et Émirats arabes unis). À eux seuls, ils rassemblent environ 70 % des effectifs d'étudiants inscrits dans les campus britanniques à l'étranger. Les autres formes plus collaboratives (joint-venture, articulation, etc.) sont ainsi minoritaires, même si elles concernent au total plus de 30 000 étudiants.

Graphique 13
Répartition du nombre de programmes et des effectifs par modes d'implantation



Source : BIS, *The Value of TNE*

2.2. Le marché asiatique en ligne de mire

Environ 62 % des étudiants inscrits dans des programmes britanniques – hors *distance learning* – sont en Asie (tableau 10). On retrouve ainsi six pays asiatiques parmi les dix pays avec le plus grand nombre d'étudiants suivant ces programmes. Pour autant, les établissements britanniques s'implantent de manière différente selon les pays : les campus britanniques à l'étranger sont principalement au Moyen-Orient – avec plus de 6 000 étudiants aux Émirats arabes unis – et en Asie, le modèle franchise est particulièrement développé en Malaisie, tandis que les modes plus collaboratifs sont très présents en Chine. Ces différences, qui s'expliquent notamment par les réglementations nationales spécifiques des États, soulignent la grande capacité d'adaptation de l'offre britannique aux besoins du marché.

Tableau 10
Les dix principaux pays de projection des programmes britanniques,
en termes d'effectifs inscrits (2014)

	Branch Campus		Franchise		Validation		Autre		Total		Rang
	Prog.	Eff.	Prog.	Eff.	Prog.	Eff.	Prog.	Eff.	Prog.	Eff.	Eff.
Malaisie	111	4 869	53	12 248	33	1 956	65	6 612	262	25 685	1
Chine	91	5 549	25	1 236	7	559	67	8 943	190	16 287	2
Hong Kong (SAR)	4	253	51	4 577	7	908	50	4 132	112	9 870	3
Oman	1	383	17	2 804	16	1 339	13	2 558	47	7 084	4
Émirats arabes unis	60	6 289	1	19	5	364	6	155	72	6 827	5
Grèce	17	1 168	57	1 721	33	2 395	29	218	136	5 502	6
Singapour	4	55	59	2 709	12	812	48	1 615	123	5 191	7
Allemagne	31	492	0		12	4 303	13	272	56	5 067	8
Inde	3	39	14	1 388	18	192	17	1 124	52	4 471	9
Sri Lanka	0	-	49	3 223	6	373	20	813	75	4 409	10

Note de lecture : la Malaisie dispose de 111 campus internationaux qui accueillent 4 869 étudiants.
Source : BIS

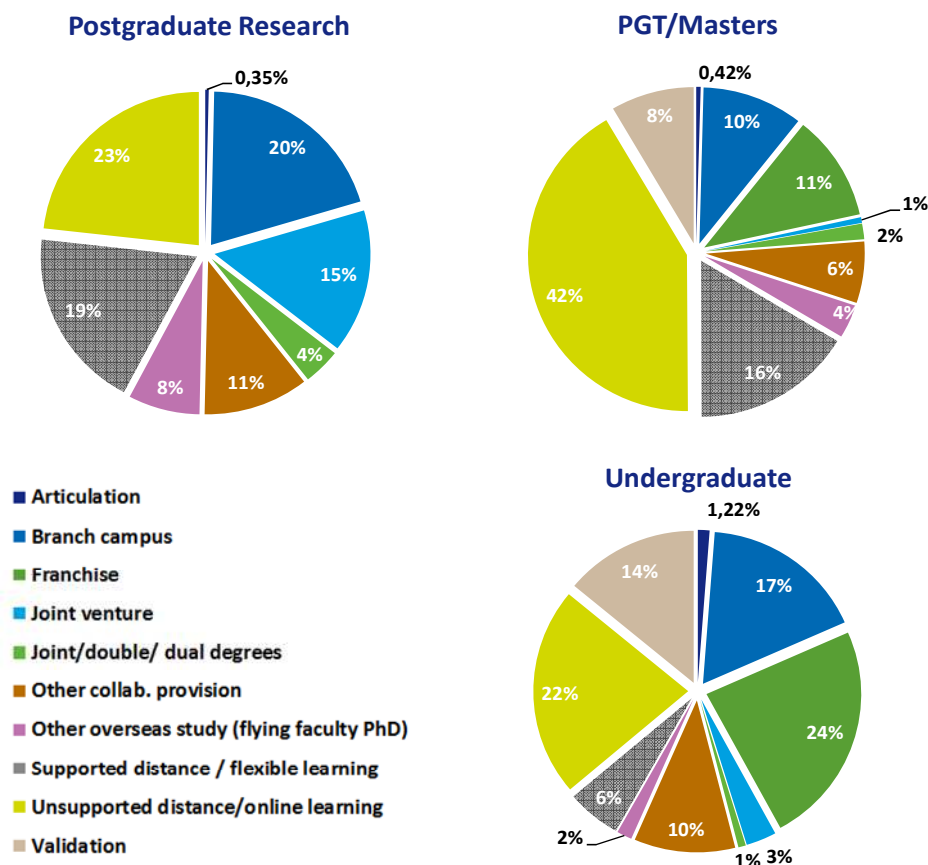
2.3. Un premier cycle et les disciplines du management dominants

Globalement, la répartition des programmes britanniques à l'étranger en fonction des niveaux d'étude est équilibrée : une moitié concerne le niveau *undergraduate* (48 %), l'autre le niveau *postgraduate* – dont 42 % pour le *postgraduate taught* et 10 % pour le *postgraduate research*.

Pour autant, selon les formes que prend cette offre, la répartition des niveaux d'enseignement diffère sensiblement (graphique 14). Près d'un étudiant sur deux inscrits dans un programme britannique à l'étranger suit des formations en « business et management ». Comme en Australie, l'offre délocalisée est particulièrement ciblée sur ce type de discipline, même si un quart des inscrits choisit des programmes de STEM⁵⁶.

⁵⁶ Science, Technology, Engineering and Mathematics.

Graphique 14
Répartition des effectifs dans les établissements britanniques à l'étranger, par niveau de diplôme



Source : BIS

2.4. La stratégie britannique ou comment gagner sur tous les tableaux

Ces chiffres témoignent de l'intérêt porté par les établissements pour l'exportation des formations britanniques, non seulement en termes d'influence et de renforcement du profil international des universités, mais aussi dans le cadre de stratégies d'attraction des meilleurs étudiants et de captation d'une demande locale en pleine expansion. C'est donc bien un *mix* stratégique qui domine dans les stratégies d'internationalisation de l'offre. Du point de vue des motivations financières, les gains économiques tirés de l'enseignement transnational britannique sont estimés à environ 2 milliards de dollars américains en 2011. Ils restent faibles en comparaison du revenu global du secteur, mais les autorités britanniques ont fixé un objectif de conclusions de contrats d'une valeur totale d'un milliard de livres en 2015 et de 3 milliards en 2020. La rentabilité financière des programmes tient essentiellement aux

programmes de formation à distance – *undergraduate* et *postgraduate* (57 % des revenus générés), et notamment les programmes de MBA en ligne qui génèrent 37 % à eux seuls. Si les programmes de master en management ne représentent que 18 % des effectifs inscrits dans les programmes britanniques à l'étranger, ils représentent en revanche 56 % des gains financiers au total⁵⁷.

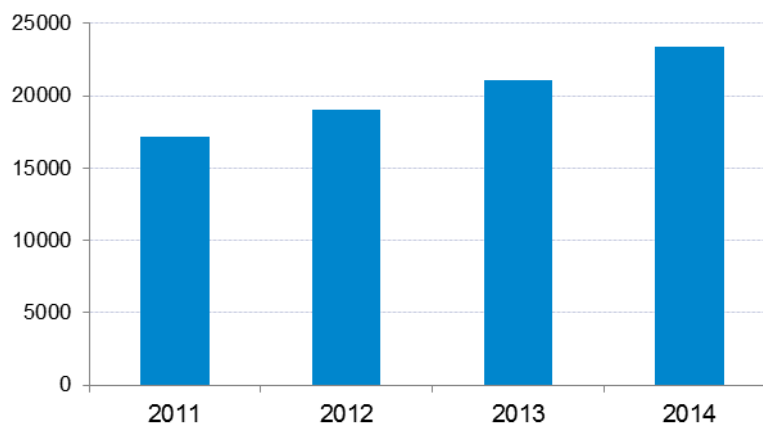
Au-delà, l'offre de programmes à l'étranger est mise au service d'une « *pipeline strategy* », destinée à attirer dans les institutions britanniques les meilleurs étudiants repérés à l'étranger : c'est le cas pour un tiers des étudiants en mobilité entrante au Royaume-Uni, et même 55 % des étudiants chinois et 61 % des étudiants malaisiens. Cette stratégie sert à plusieurs niveaux : c'est un moyen de pallier le ralentissement des recrutements internationaux en sécurisant le *sourcing* d'étudiants mais c'est aussi une manière de sélectionner, de mieux préparer les étudiants et d'alimenter certaines filières notamment au niveau *postgraduate*. Pour les étudiants locaux, c'est une opportunité pour réduire les coûts de mobilité en ne réalisant que quelques années en mobilité à l'étranger tout en bénéficiant d'une expérience et d'un diplôme étranger.

3. Le modèle collaboratif allemand

En 2014, 23 388 étudiants internationaux suivaient une formation d'un établissement allemand à l'étranger (graphique 15). L'offre allemande est composée de cinq universités binationales (en Égypte, en Jordanie, en Turquie, au Kazakhstan et au Vietnam), de quatre campus *offshore* – GuTECH Oman (RWTH Aachen), Al Gouna/Egypt (TU Berlin), GIST Singapour (TU Munich), FAU Busan (Universität Erlangen-Nürnberg) – et d'un ensemble de programmes et formations allemandes délivrées à l'étranger. L'offre allemande est présente dans 28 pays à travers le monde. Le modèle des universités binationales domine l'offre en termes de volume d'inscriptions : en effet, près de 70 % des étudiants inscrits dans un établissement allemand à l'étranger étudient dans une des cinq universités binationales allemandes.

⁵⁷ Department for Business Innovation & Skills (2014).

Graphique 15
Effectifs d'étudiants internationaux
dans les établissements allemands à l'étranger



Source : *Wissenschaft Weltoffen 2012, 2013, 2014, 2015*

3.1. Une approche partenariale de l'éducation transnationale

À l'opposé des approches britannique et australienne, l'internationalisation de l'enseignement supérieur allemand s'inscrit dans une dynamique de coopération universitaire dénuée de logiques commerciales. Les universités allemandes ne sont pas engagées dans la commercialisation de services éducatifs. La stratégie allemande est orientée sur la coopération dans le domaine universitaire et de la recherche, principalement par le biais de partenariats. Au niveau national, le recrutement des étudiants internationaux est axé sur l'attraction des meilleurs étudiants au niveau master et doctorat, afin de constituer un vivier de chercheurs et de main-d'œuvre qualifiée pour le marché du travail allemand et de compenser le vieillissement de la société allemande. Ce contexte participe à l'inflexion de la stratégie d'internationalisation allemande en direction d'une attraction de main-d'œuvre qualifiée dans laquelle les étudiants internationaux sont amenés à jouer un rôle toujours plus central. Les dispositions réglementaires relatives aux politiques d'immigration se sont ainsi assouplies ces dernières années afin de faciliter l'accès à l'emploi des jeunes diplômés étrangers.

Cette approche partenariale se retrouve dans la manière d'envisager la définition même de l'offre d'enseignement supérieur allemand à l'étranger. Plusieurs modèles d'implantation à l'étranger coexistent : (i) l'appui académique (*academic backing*) dans le développement de nouvelles universités à l'étranger. Cette offre peut être sollicitée et financée par l'État du pays hôte. Elle peut également venir d'une initiative

privée dans le pays hôte. C'est le cas des fameuses universités binationales allemandes (encadré 4) ; (ii) les facultés allemandes qui établissent des collaborations à l'étranger. Les programmes sont alors accueillis par les institutions partenaires à l'étranger (exemple de la Sirindhorn Thai-German Graduate School of Engineering à Bangkok ou de la Chinese-German Technical Faculty à Qingdao ; des projets d'implantation plus indépendants d'ES à l'étranger (*entrepreneurial stand-alone*), parfois proches du modèle du campus satellite : des institutions autonomes. C'est le cas du campus satellite du German Institute of Science and Technology à Singapour.

Encadré 4

Les universités binationales (Foreign-Backed Universities) et l'exemple allemand

Dans un rapport sorti en 2008, l'Observatory on Borderless Higher Education (OBHE) identifie 24 universités binationales à travers le monde. Ces universités sont concentrées dans le monde arabe, en Europe de l'Est et en Asie Centrale. L'Égypte en détient le plus grand nombre ; des institutions égyptiennes soutenues par des universités allemandes, britanniques, françaises et canadiennes. Les pays les plus impliqués dans ce type d'appui sont l'Allemagne, les États-Unis et le Royaume-Uni (dans une moindre mesure). Les plus grandes universités binationales (plus de 5 000 étudiants inscrits) sont l'université américaine de Sharjah dans les Émirats arabes unis, l'université de Science et de Technologie du Golf au Koweït et l'université allemande du Caire.

L'université germano-jordanienne à Amman est une université jordanienne publique créée en 2005 grâce aux financements du ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche et du DAAD⁵⁸. Elle a été calquée sur le modèle allemand des universités de sciences appliquées. Un consortium constitué de 70 institutions d'enseignement supérieur allemandes a appuyé la construction de la structure de l'université en contribuant à l'ingénierie pédagogique et en mettant à disposition de l'université leur corps enseignant. L'université offre 20 programmes dans plusieurs disciplines : en sciences naturelles, ingénierie, informatique, allemand langue étrangère, traduction/interprétation, management. Elle accueillait plus de 2 500 étudiants en 2010/2011, en majorité jordaniens.

⁵⁸ Deutscher Akademischer Austauschdienst.

Dans ce contexte spécifique, les établissements allemands ne franchissent pas des programmes d'études existants avec des établissements étrangers. Ils organisent l'enseignement supérieur transnational en collaboration avec les partenaires académiques étrangers ou fournissent un appui académique en vue du développement d'universités privées localement financées dans d'autres pays. Ils ne font pas payer de frais pour leurs programmes dispensés à l'étranger. Les revenus issus des frais d'inscription servent à l'autofinancement du programme. Les coûts de collaboration sont couverts par le DAAD. C'est seulement dans le cadre d'un petit nombre de facultés financièrement indépendantes que les universités allemandes peuvent bénéficier des frais d'inscription de leurs programmes dispensés à l'étranger. L'enseignement transnational allemand se concentre sur les niches de marché ; il vient compléter et non concurrencer les programmes d'études existants dans le pays d'accueil.

3.2. Une offre soutenue par les pouvoirs publics

De manière générale, les universités allemandes ne considèrent pas l'enseignement transnational comme une source de revenus additionnels. Il s'agit avant tout d'un moyen d'améliorer leur attractivité auprès des étudiants étrangers et de renforcer, plus largement, la présence internationale de l'enseignement supérieur allemand. Les universités allemandes assument la responsabilité des programmes d'études dispensés à l'étranger et participent à l'enseignement et aux évaluations. L'enseignement supérieur allemand est largement financé par l'État et les activités entrepreneuriales des universités sont restreintes par la loi. Elles ne peuvent donc fonctionner sous les conditions de marché. Ces activités sont d'ailleurs soutenues et financées par les pouvoirs publics, en l'occurrence le DAAD.

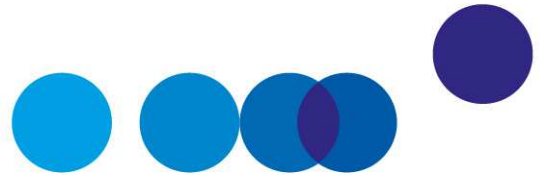
Preuve de l'intérêt des pouvoirs publics pour le développement de cette offre de formation à l'étranger, l'Allemagne s'est fixé comme objectif dans son programme stratégique de coalition en 2009 de devenir « un leader mondial dans l'exportation des opportunités éducatives »⁵⁹. À ce titre, des financements spécifiques sont dédiés à l'internationalisation des universités allemandes. Le DAAD, notamment, joue un rôle majeur de soutien au développement de l'offre d'enseignement transnational allemande à travers un programme, créé en 2013, qui prévoit l'accompagnement d'établissements dans leur projet d'exportation de formations à hauteur de 250 000 euros par an pendant quatre à six années. Il existe d'autres programmes nationaux,

⁵⁹ Voir CDU, CSU et FDP (2009), p. 66.

notamment pour encourager la création de doubles diplômes en partenariat avec des universités étrangères.

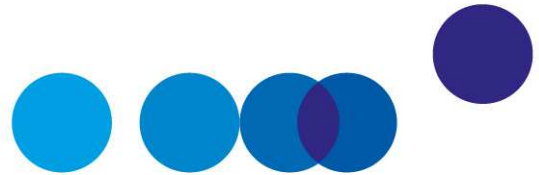
3.3. L'exportation de l'excellence allemande

La stratégie générale repose sur l'exportation de l'excellence allemande dans des domaines où cette expertise est reconnue, comme l'ingénierie et les sciences fondamentales. Les étudiants en ingénierie représentent la moitié des effectifs inscrits dans les formations allemandes à l'étranger, spécificité allemande au regard de la spécialisation en économie, administration des entreprises et management des offres australiennes et britanniques. De manière plus large, les deux tiers des effectifs sont inscrits dans des formations dites « STEM » de sciences, technologies, ingénierie et mathématiques. Le principe affiché de l'exportation de l'offre allemande est bien celui du bénéfice mutuel dans la conclusion de partenariats internationaux, à travers la diffusion de l'expertise allemande dans certains champs spécifiques de recherche. Enfin, la répartition de l'offre en fonction du diplôme souligne la prédominance des cursus de niveau *bachelor* (80,7 % à ce niveau ; 18,7 % au niveau *master*). Avec cette forte proportion d'étudiants en niveau licence, il est probable qu'il y ait une augmentation du nombre d'étudiants en niveau *master* dans les programmes allemands exportés



Partie II

Le modèle français, une réussite durable ?



CHAPITRE 3

L'OFFRE FRANÇAISE : UNE STRATÉGIE DE NICHE ?

Au-delà des exemples emblématiques d'exportation de programmes français en Chine ou aux Émirats arabes unis et des universités françaises à l'étranger dont les médias se font régulièrement l'écho, on sait peu de chose sur l'offre française à l'étranger : son ampleur en termes d'effectifs et de nombre de programmes, sa localisation, ses caractéristiques en termes de diplomation, de discipline, de langue d'enseignement et de niveau de formation. Certes, il existe de nombreux inventaires, listings ou référencements de l'offre d'enseignement supérieur français à l'étranger, au niveau des services de l'État, des opérateurs comme Campus France ou encore des représentations des établissements⁶⁰. Tous sont qualitatifs et aucun n'est exhaustif : ils relèvent ainsi d'une logique d'inventaire sans information statistique (effectifs inscrits, diplômés, etc.) et s'appuient sur des échantillons limités (grandes écoles pour l'enquête « Mobilité » de la Conférence des grandes écoles (CGE), filières francophones à l'étranger pour l'AUF⁶¹, etc.). Il n'existe donc aucun référencement quantitatif et exhaustif de l'offre d'enseignement supérieur à l'étranger.

Plusieurs raisons peuvent expliquer cet écueil : faible identification des enjeux stratégiques, problèmes de centralisation des informations, notamment au niveau des établissements ou des services de l'État, outils de remontée statistique non adaptés, etc. Pourtant l'information existe, mais elle est fragmentée et le plus souvent située au niveau des établissements, parfois même au niveau des composantes de l'établissement et des équipes pédagogiques.

Pourquoi faut-il aller plus loin que ces inventaires ? Se mettre à niveau d'autres pays qui se sont dotés de systèmes de collecte d'informations statistiques est une

⁶⁰ Voir notamment l'enquête « Mobilité » de la CGE et Campus France (2016a).

⁶¹ Agence universitaire de la francophonie.

première raison (chapitre 2). Offrir un panorama contextualisé et quantitatif de l'offre est une autre raison, c'est même un préalable à toute velléité de formulation d'une approche stratégique. Car cette absence d'information soulève de sérieux problèmes. En concentrant l'analyse sur les cas les plus connus au détriment d'initiatives moins visibles, cette carence entretient des intuitions variées : retard de la France, ruée vers la Chine et le Moyen-Orient, présence dominante des écoles de commerce, etc. Ces intuitions méritent pourtant d'être vérifiées.

Ce chapitre apporte à ce titre une première ébauche quantitative de l'offre française à l'étranger à travers une base de données, constituée au terme d'une collecte d'information de première main auprès des établissements et des postes diplomatiques. Celle-ci présente les premières données relatives aux programmes d'enseignement supérieur français délivrés à l'étranger : leurs localisations, leurs spécialisations disciplinaires, leurs niveaux d'études, etc. Ces données soulignent à quel point les établissements français sont déjà engagés dans la projection de leur offre à l'étranger, sous des formes variées. Mais ces renseignements statistiques ne constituent qu'une étape vers la mise en place d'un véritable système d'information (voir chapitre 6).

1. Un préalable : quel périmètre retenir pour l'offre à l'étranger ?

Si les définitions retenues, notamment à l'étranger, pour qualifier l'éducation dite « transnationale » soulignent bien la notion de déterritorialisation/délocalisation de l'offre (chapitre 1), elles sont en revanche plus floues sur le périmètre et le contenu de l'offre d'enseignement supérieur dont il est question. Ces « délocalisations » sont en effet marquées par une très grande diversité de modalités d'implantation, de statuts juridiques, de modèles académiques et économiques ou encore de choix d'offre de diplomation. Il convient donc de clarifier le périmètre de l'offre délocalisée – *que met-on concrètement derrière ce mot ?* – de proposer des critères pertinents d'une délimitation de cet objet afin de dresser un panorama des modes de délocalisation.

1.1. À l'étranger, un champ de l'« offre délocalisée » à géométrie variable

Le champ de l'« offre délocalisée » diffère selon les pays, selon des critères de délimitation très différents. On l'a vu, à ce jour, seuls trois pays semblent disposer d'une information statistique qui permette d'apprécier de manière quantitative l'offre d'enseignement supérieur à l'étranger : l'Allemagne, l'Australie et le Royaume-Uni. Ces pays comptent respectivement 23 388, 111 404 et 253 696 étudiants inscrits dans leurs formations ou établissements opérant à l'étranger (chapitre 2). Les données disponibles recensent en effet les inscrits en stock (et non pas les diplômés). Dans le cas de l'Australie et encore plus du Royaume-Uni, ces chiffres témoignent de l'importance prise par ce mode d'internationalisation dans le contexte plus large d'attractivité des systèmes d'enseignement supérieur britanniques et australiens.

Néanmoins, ces chiffres désignent des réalités diverses tant les critères de délimitation sont différents (tableau 11). Dans *le cas allemand*, le critère discriminant est celui de l'origine du financement. Ainsi, les données allemandes concernent uniquement les initiatives bénéficiant ou ayant bénéficié d'un soutien financier du DAAD. Dès lors, il s'agit d'une estimation minimale des effectifs. Le critère du diplôme d'origine n'est pas retenu – l'offre allemande à l'étranger n'étant pas une offre de diplôme allemand mais une offre de programmes structurée par une ingénierie issue d'établissements allemands. Ces données capturent ainsi l'ensemble des effectifs des programmes allemands à l'étranger, en excluant néanmoins certaines modalités d'implantation telles que la franchise et des modèles de partenariat relevant essentiellement de la mobilité étudiante (accords de double-diplômes notamment). Dans *le cas australien*, le critère de délimitation s'appuie sur l'offre de diplôme d'établissements australiens à l'étranger, quelles que soient les modalités d'implantation, même si les effectifs poursuivant des diplômes *via* des enseignements à distance sont comptés de manière séparée. Enfin, dans *le cas britannique*, là aussi le critère du diplôme est retenu et les données ne concernent pas les établissements dont le financement est entièrement privé. Les données capturent l'ensemble des effectifs inscrits, avec une très grande variété de modalités d'implantation prises en compte.

Tableau 11

Modalités d'implantation de l'offre à l'étranger dans les données officielles

	Campus internationaux	Universités binationales	Formations/diplômes	Accords de co-	Jumelage	Franchise	Articulation	Validation	Université virtuelle/distance
Royaume-Uni									
Australie									
Allemagne									
France									
Champ possible de comparaison	x	x	x			x			x

Source : France Stratégie, 2016

Ainsi, le travail de catégorisation des différents modes d'implantation diffère sensiblement selon les pays : d'une approche extensive des données britanniques « Aggregate offshore record » de l'agence HESA au Royaume-Uni à une approche limitée de l'offre allemande (tableau 12). Au terme de ce travail de nivellement des définitions, la comparaison des effectifs est alors plus nuancée.

Tableau 12

Nombre d'étudiants inscrits dans les programmes implantés à l'étranger (2014)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	TCAM
Allemagne	-	-	17 150	19 018	21 054	23 388	10,90%
Australie (champ comparable) (1)	75 377	76 446	80 454	82 468	84 785	85 873	2,60%
Australie (champ comparable + distance learning)				108 020	110 116	111 404	
Royaume-Uni (champ extensif) (2)	388 135	408 685	503 795	571 010	598 925	636 675	10,40%
Royaume-Uni (programmes en activité) (3)						253 696	
Royaume-Uni (champ comparable) (4)						95 052	
Royaume-Uni (champ comparable + distance learning)						204 431	

(1) Inscrits dans les campus « offshore » ; (2) HESA Aggregate offshore record ; (3) En excluant notamment des données les inscriptions Oxford Brookes, voir (BIS, 2014) ; (4) Inscriptions en activité excluant les modalités suivantes : diplômes en partenariat international avec co-diplomation, validation, formation à distance, voir BIS, *Value of TNE*.

Sources : Pour l'Allemagne : « Wissenschaft Weltoffen 2012, 2013, 2014, 2015 » ; pour l'Australie : « AEI Research Snapshot, 2011, 2013, 2015 » ; pour le Royaume-Uni : « HESA Aggregate offshore record ».

1.2. Délimitation et périmètre de l'objet

Dans un contexte de diversité et de fluidité des formes institutionnelles des implantations d'offre d'enseignement supérieur à l'étranger, l'approche par les modalités d'implantation n'est pas une manière pertinente de délimiter l'offre d'enseignement supérieur à l'étranger. En effet, il est vain de trouver des catégories d'implantation sauf à les multiplier au gré des expériences singulières des établissements à l'étranger : campus, université française, filiales, établissement délocalisé, etc. À titre d'exemple, à partir de quand peut-on parler de campus à l'étranger ? Entre le campus en propre composé de véritables infrastructures d'enseignement et de recherche et d'installations pour la vie étudiante – avec des équipes pédagogiques et administratives dédiées –, et une implantation se limitant à un bureau ou à un certain nombre de mètres carrés dans un édifice, sans partenaire académique local, il existe un véritable fossé que seuls les éléments de communication savamment assemblés sont susceptibles de combler. Autre exemple, le statut des « universités françaises à l'étranger » diffère très largement selon les pays : statut public, privé, de droit local ou non, etc. On pourrait continuer la liste des enjeux de classification liée à une lecture par les modalités et le type d'implantation. Il paraît dès lors plus heuristique de privilégier moins le statut (établissement public de droit local, établissement privé, etc.) et l'origine des institutions créées (accord gouvernemental, initiative privée, etc.) que l'entrée par l'offre de diplômes des établissements. *Qu'est ce qui est concrètement délocalisé par les établissements ?*

Au regard des définitions étrangères et des obstacles liés au périmètre, on peut retenir la définition suivante : l'offre délocalisée par un ou plusieurs établissements français à l'étranger correspond à un cursus diplômant délivré dans sa totalité auprès d'un établissement partenaire ou d'une implantation en propre de l'établissement français à l'étranger à des étudiants dans le pays d'accueil, quels que soient la modalité d'implantation de l'établissement et son statut juridique local. Les programmes d'études s'appuient directement sur l'offre de formation de l'établissement français, accréditée par les autorités compétentes, même si des adaptations peuvent être introduites pour répondre à des besoins locaux. Les étudiants suivant ces formations à l'étranger reçoivent, au terme du cursus, soit un diplôme français – un diplôme national ou un diplôme d'établissement français –, qui peut dans certains cas, aboutir soit à une double-diplomation, soit à un diplôme local reconnu par les autorités compétentes françaises.

Cinq typologies peuvent alors être distinguées :

- *un ou plusieurs **diplômes délocalisés*** : un établissement français délivre un diplôme issu de son offre de formation au sein d'un établissement partenaire étranger ou dans le cadre d'un établissement binational (université française d'Égypte, université française d'Arménie, université des Sciences et Technologies de Hanoi, Centre de Formation Franco-Vietnamien à la Gestion, etc.) ;
- ***les établissements associés*** : un établissement français délivre son offre de formation au sein d'une structure spécifique à l'étranger qui est soit hébergée par un établissement étranger partenaire, soit créée avec un établissement étranger ;
- ***les campus satellite*** : un établissement français délivre son offre de formation sur un campus en propre à l'étranger – avec le cas spécifique des **campus multi-site** principalement dédiés à l'accueil d'étudiants nationaux ou internationaux de l'établissement d'origine ;
- ***les établissements franchisés*** : un établissement français autorise un établissement à l'étranger à délivrer son programme ;
- ***les programmes de formation à distance*** : un établissement délivre son offre de formation à l'étranger par le biais de dispositifs de formation à distance, pouvant impliquer du présentiel avec un partenaire à l'étranger (formation mixte) ou se faire entièrement en ligne.

Sont de fait exclus de cette définition :

- les accords et diplômes en partenariat international impliquant une co-diplomation (doubles-diplômes, diplômes conjoints) ;
- les programmes dits d'« executive education » non diplômant ;
- les accords de co-tutelle de thèse et l'ensemble des dispositifs relevant de la mobilité étudiante au sens large, pouvant d'ailleurs impliquer des reconnaissances de crédits.

Au-delà, l'activité d'ingénierie pédagogique et de formation des établissements français n'est pas comptabilisée dans ce travail de collecte. Il n'en reste pas moins que ces pratiques et ces dispositifs restent les modalités principales de l'activité internationale des établissements en France comme à l'étranger (cf. chapitre 4).

Encadré 5

Méthodologie et collecte de données

Le **recensement de l'offre** de programmes français à l'étranger porte ainsi sur les cursus diplômant – diplôme national ou diplôme d'établissement – délivrés dans leur totalité auprès d'un établissement partenaire (diplômes délocalisés, établissements associés, établissements franchisés) ou d'une implantation en propre de l'établissement français à l'étranger (campus satellite) à des étudiants dans le pays d'accueil. Seuls ont été pris en compte les diplômes actifs au moment de la collecte de données⁶².

L'**identification des établissements** français impliqués dans ce type d'internationalisation a été réalisée à partir d'inventaires existants fournis par les tutelles ministérielles (MENESR et MAEDI), les opérateurs (Campus France) et les représentations des établissements (CPU, CGE et CDEFI). Afin de compléter ces listings, un recensement a aussi été réalisé au niveau des postes diplomatiques dans plus de **64** pays. Une collecte d'information a par ailleurs été effectuée directement auprès des établissements, plus précisément auprès des responsables des relations internationales (vice-présidence ou direction « relations internationales » des établissements), par mail ou dans le cadre d'auditions. À partir de ces recoupements, un listing a été constitué.

Le **champ de la collecte** porte sur tous les établissements d'enseignement supérieur de statut public – universités, instituts et écoles internes aux universités (IUT, IAE, etc.), instituts et écoles externes aux universités (écoles centrales, Instituts nationaux de sciences appliquées, etc.), grands établissements (CNAM, INALCO, université Paris-Dauphine, etc.), établissements publics autonomes (CNED, ENSAE, etc.) et à caractère administratif (ENSI, ENI, IEP de province, etc.) – ou de statut privé dont les écoles d'ingénieurs et de commerce et de gestion privée. La collecte a ainsi porté sur environ **130** établissements.

Les **informations collectées** ont concerné les *effectifs d'inscrits* (stock en 2014-2015) par *type* et *niveau de diplôme* et par *discipline*, la *nationalité des inscrits* (part des étudiants français dans les inscrits) et la *langue* dans laquelle

⁶² L'analyse ne prend pas en compte les implantations au stade de projet (n'ayant pas encore accueilli d'étudiants) : entre autres, l'université franco-azerbaïdjanaise, les projets de campus de Toulouse Business School en Asie, le projet de création d'une université à Nairobi par l'ICAM, le projet de campus de l'université Dauphine au Maroc, etc.

l'enseignement est délivré (français, anglais, langue du pays d'accueil, plurilingue).

Le taux de réponse à l'enquête est de **85 %**, certains établissements n'ayant pas accédé à notre demande. Parmi toute l'offre recensée auprès des établissements ayant accepté de participer à l'enquête, nous avons pu collecter **80 %** de l'information sur le nombre d'inscrits. Néanmoins, l'essentiel de l'information manquante concerne des diplômés délocalisés, dont les effectifs sont en général faibles. **Ces données fournissent ainsi une estimation fiable des effectifs, même s'il faut la considérer comme un effectif minimal.**

Des ***cas spécifiques*** doivent être mentionnés. ***Pour les écoles d'ingénieurs*** : Les formations délivrées par certaines écoles d'ingénieurs à l'étranger ne donnent pas lieu à des titres d'ingénieurs français (sauf pour trois instituts dont les diplômes sont reconnus en France grâce à la procédure d'admission par l'État). Elles sont néanmoins prises en compte dans ce recensement. ***Pour les établissements associés*** : dans le cas des établissements binationaux tels que l'université Galatasaray ou l'université des Sciences et Technologies de Hanoï (USTH), nous ne prenons en compte que les effectifs des programmes français qui y sont proposés. En effet, ces institutions offrent par ailleurs des programmes locaux qui aboutissent à des diplômes locaux et qui ne rentrent donc pas dans notre périmètre. ***Pour le segment de la formation continue***, les programmes de formation continue figurent également dans notre recensement mais seuls les effectifs des programmes diplômants sont comptabilisés.

Pour l'analyse en termes de ***diplômes***, sont distingués les ***diplômes nationaux***, les ***diplômes d'établissement*** et les ***titres certifiés reconnus par l'État***. Pour les diplômes nationaux, l'analyse en termes de niveau d'étude se fait sur la base d'une distinction entre les diplômes de 1^{re}, 2^e et 3^e cycle selon le cycle LMD (y compris les titres d'ingénieurs). Pour les diplômes d'établissement, l'analyse du niveau d'étude porte également sur une distinction 1^{re}, 2^e et 3^e cycle mais avec une différenciation en termes de diplômes d'université et de formations professionnelles diplômantes (MBA, MSc, DBA).

Enfin, pour l'***approche disciplinaire***, cinq catégories ont été retenues : ***Sciences, Technologies, Santé*** (Informatique, Aéronautique, Énergies renouvelables, Électronique, Sciences et technologies de l'information et de la communication, Mécanique et énergétique, Génie électrique, Sciences appliquées, Génie informatique, Génie industrielle, Automobile, Mathématiques, Physique, Chimie, Médecine, Agro-alimentaire, Génie biomédical, Sciences animales) ; ***Art, Lettres, Langues*** (Art, Lettres, Langues) ; ***Sciences humaines***

et sociales (Sociologie, Histoire, Sciences politiques, Géographie, Philosophie, Psychologie, Métiers de l'enseignement, Communication) ; **Droit, Économie, Gestion** (Droit, Économie, AES, Banque et Finance, Comptabilité, Administration des affaires, Management, Commerce et métiers de la vente, Achat-Distribution-Logistique, Gestion des entreprises, Marketing, Gestion) ; et enfin **Services** (Hôtellerie, Tourisme, Arts culinaires-Restoration, Mode, Fashion Design, Fashion Business).

2. Près de 37 000 étudiants dans plus de 600 programmes à l'étranger

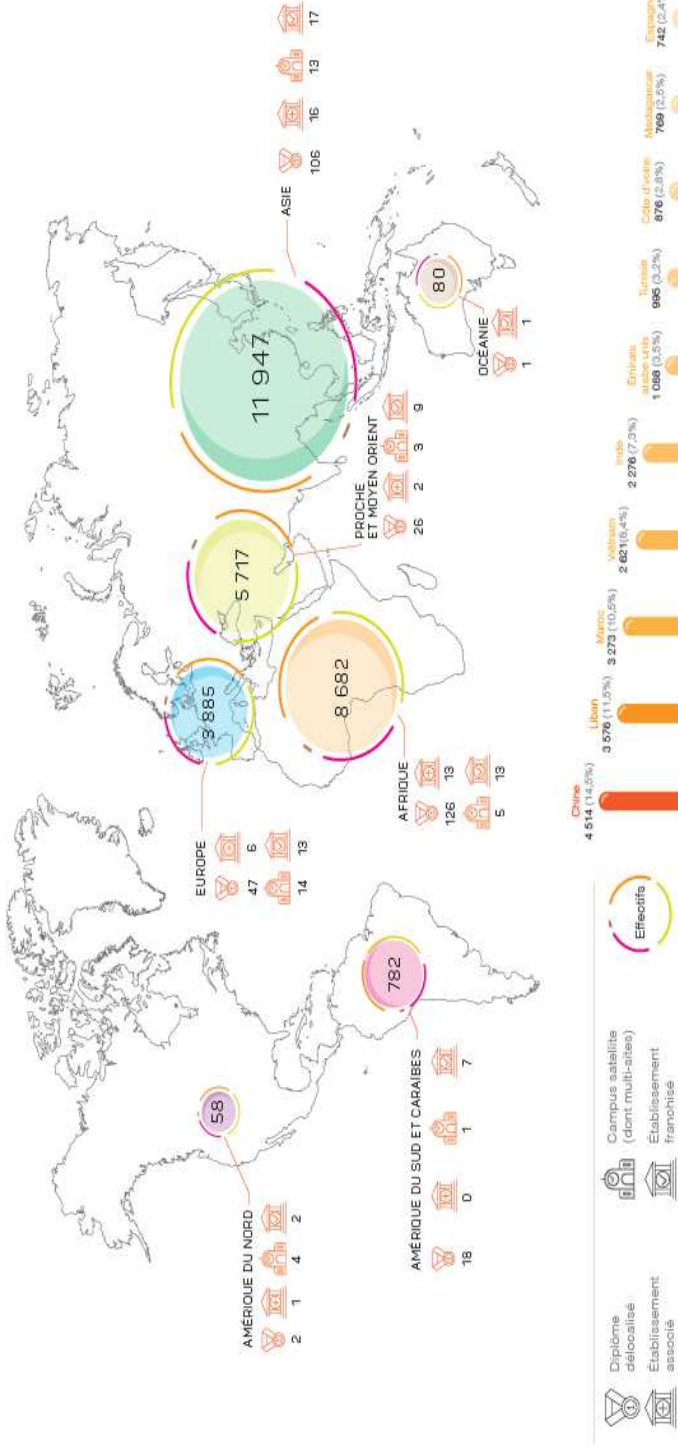
Les établissements français disposent de plus de 600 programmes à l'étranger, accueillant près de 37 000 étudiants à travers le monde. Ces effectifs sont ainsi importants, notamment au regard de ceux en mobilité entrante : ils représentent plus de 16 % des étudiants en mobilité internationale accueillis en France. Ces effectifs sont néanmoins plus restreints que ceux d'autres pays, en particulier de l'Australie et du Royaume-Uni (voir chapitre 2). Toutefois, ces chiffres éclairent une nouvelle facette de l'attractivité et de la capacité de projection des établissements français à l'international. Au-delà du nombre de programmes et d'effectifs selon le type d'institutions françaises impliquées, cette partie détaille les choix de localisation, de formes privilégiées d'implantation et de diplomation ainsi que les stratégies disciplinaires des établissements français. C'est bien la diversité qui domine même si des tendances peuvent être mises en exergue.

L'OFFRE FRANÇAISE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE MONDE EN 2014-2015

Effectifs par région
2015

Près de 37 000 étudiants
Dont 5 700 étudiants
dans des formations à distance

604 programmes
Dont 140 implantations physiques
et 138 formations ouvertes à distance



LES 10 PAYS AVEC LES EFFECTIFS LES PLUS IMPORTANTS

Source: France Stratégie, 2016

2.1. Plus de 600 programmes : 140 implantations physiques et près de 330 diplômes délocalisés

On peut dénombrer 604 programmes français à l'étranger dont 140 implantations physiques et 326 diplômes délocalisés. Les implantations physiques comprennent les campus satellites (40), les établissements associés (38) et les établissements franchisés (62). En plus des diplômes délocalisés, 138 programmes de formation à distance pour préparer des diplômes français sont par ailleurs disponibles et suivis à l'étranger.

Tableau 13
Les programmes français à l'étranger

Type d'implantation	Nombre de programmes	% du Total	Effectifs	% du Total
Diplôme délocalisé	326	54,38%	9 533	25,89%
Établissement franchisé	62	10,25%	5 149	13,98%
Campus satellite	40	6,45%	3 266	8,87%
<i>dont campus multi-sites</i>	26		96	
Établissement associé	38	6,12%	13 203	35,86%
Formation à distance	138	22,81%	5 668	15,39%
Total général	604	100%	36 819	100%

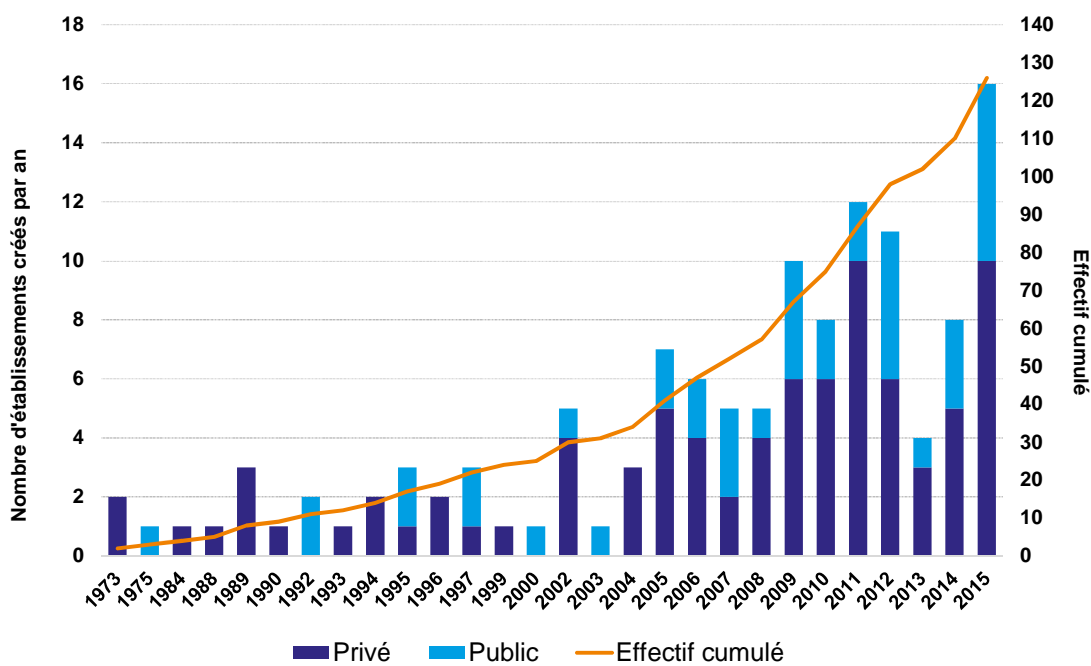
Note de lecture : La France compte 326 diplômes délocalisés qui accueillent 9 533 étudiants.

Source : France Stratégie, 2016

a) Des implantations physiques à l'étranger dont le nombre ne cesse de croître

La présence d'établissements français à l'étranger sous la forme d'implantations physiques s'est particulièrement développée à partir du début des années 2000, même si un certain nombre d'initiatives ont précédé cet essor : les campus ESCP Europe (Berlin, Londres et Madrid, dès le début des années 1970), le Centre Franco-Vietnamien de formation à la Gestion (CFVG) et l'université Galatasaray en 1992 ou encore l'université française d'Arménie (UFAR) et l'École supérieure des Affaires de Beyrouth en 1995, etc. En comptabilisant les établissements franchisés d'écoles spécialisées (arts, mode et hôtellerie), ce sont globalement les établissements de statut privé qui s'implantent physiquement le plus à l'étranger (graphique 16).

Graphique 16
Évolution du nombre d'implantations physiques
d'établissements français par an



Source : France Stratégie, 2016

Parmi les implantations physiques, on compte :

- **40 campus satellites à l'étranger.** Le campus satellite correspond à la création d'un établissement « satellite » indépendant dans un pays d'accueil, plus ou moins à l'identique, sans partenaire académique. Il faut par ailleurs distinguer le cas spécifique de campus dits « multi-sites », qui accueillent en majorité des étudiants de l'établissement d'origine. On peut ainsi recenser 14 campus satellites et 26 campus « multi-sites » dans les programmes français à l'étranger. Il concerne essentiellement des écoles de commerce, notamment privées, à l'exception de deux universités celle de Paris Dauphine Tunis et celle de Sorbonne Abou Dhabi, et d'écoles d'ingénieurs (Eigsi à Casablanca et les écoles centrales à Hyderabad et à Casablanca).
- **38 implantations sous la forme d'établissements associés.** Les établissements associés correspondant aux cas où des établissements français délivrent leur offre de formation au sein d'une structure spécifique qui est soit hébergée par un établissement étranger partenaire, soit créée avec un établissement étranger.

C'est notamment le cas des instituts franco-chinois qui, selon la réglementation chinoise, sont des facultés composantes d'une université chinoise, entité nouvelle sino-étrangère possédant ou non la personne morale en vue de délivrer un diplôme à des étudiants chinois.

- **62 établissements franchisés.** Le développement des franchises, notamment à partir des années 2000, concernent essentiellement des écoles spécialisées délivrant des diplômes d'établissements ou des titres professionnels dans des secteurs où la France est réputée : la mode, la restauration ou encore l'hôtellerie.

b) Un très grand nombre de diplômes délocalisés avec des effectifs limités

Au-delà des implantations physiques, les établissements français peuvent par ailleurs déployer une partie de leur offre de formation auprès de partenaires étrangers. On peut dénombrer 326 programmes de ce type, très majoritairement issus des universités. Des formations aboutissant à un diplôme français (national ou d'établissement), le plus souvent couplé avec un diplôme local, sont ainsi délivrées directement au sein d'un établissement partenaire selon des modalités très variées de sélection des étudiants, de mise en œuvre des enseignements ou encore de coûts des programmes (chapitre 5). Environ une université française sur deux dispose d'au moins un accord de ce type, mais certains établissements en ont fait une politique phare de leur internationalisation en multipliant ce type d'accords, là où d'autres disposent d'un nombre très limité de diplômes délocalisés. Malgré leur nombre total, chaque programme accueille des effectifs somme toute limités (en moyenne 60 étudiants pour un diplôme délocalisé de licence et 30 de master).

c) Une offre très limitée de programmes de formation à distance

En France, plusieurs établissements permettent de suivre des formations diplômantes à distance, soit *via* le Centre national d'éducation à distance (CNED) ou l'Agence universitaire de la Francophonie, soit en interne *via* l'offre de formation à distance (FOAD). C'est notamment le cas du Cnam mais aussi de nombreux établissements fédérés autour de la Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED). Au total, en 2015, au moins 5 668 étudiants sont inscrits depuis l'étranger dans au moins 138 programmes de formation à distance pour suivre un diplôme français (tableau 14).

Tableau 14

Les programmes de formation à distance, par inscrits à l'étranger

	Nombre de programmes	% du Total	Effectifs	% du Total
Cnam	43	31,20%	3 126	55,20%
CNED	24	17,40%	1 166	20,60%
FIED	35	25,40%	801	14,10%
AUF	36	26,10%	575	10,10%
Total général	138	100%	5 668	100%

Source : France Stratégie, 2016

En comparaison des autres pays, les établissements français mobilisent très peu la formation à distance dans le cadre de leur internationalisation, à l'exception du Cnam, dont les programmes comptent à eux seuls plus de 3 000 auditeurs à l'étranger. Pourtant, avec la diffusion d'internet dans le monde, l'enseignement en ligne est de plus en plus un moyen pour les établissements d'internationaliser leur offre et de renouveler leur politique de promotion et d'attraction des étudiants. Dans certains pays, les formations à distance en ligne sont même devenues pour les établissements une modalité privilégiée d'offre de formations à l'étranger : c'est le cas notamment au Royaume-Uni où, en 2014, 44 % des étudiants suivant une formation britannique à l'étranger le faisaient en ligne, soit près de 110 000 étudiants, dont 89 000 dans le cadre de dispositifs entièrement en ligne et près de 21 000 *via* des systèmes mixtes d'enseignement à distance impliquant une institution locale. En Australie, plus de 25 000 étudiants suivaient des diplômes d'établissements australiens dans le cadre de formations à distance, près de cinq fois plus que les établissements français. C'est dire le retard accumulé par les établissements français. À l'heure du développement des technologies digitales dans l'enseignement supérieur, ce retard est d'autant plus dommageable.

Au sein de l'offre du CNED, qui compte tout de même 27 000 inscriptions depuis l'étranger, seulement 4,3 % de l'audience concerne des diplômes d'enseignement supérieur, à savoir 1 170 inscrits. Le catalogue des formations disponibles est ainsi très peu développé sur l'enseignement supérieur. De plus, l'offre des établissements est essentiellement pensée, soit pour les Français en France dans le cadre de la formation continue des salariés ou pour pallier des problèmes de présentiel (prisonniers par exemple), soit pour les Français expatriés. L'offre de programmes à distance d'établissement supérieur français reste ainsi peu tournée vers l'international. Pour la FIED, les inscriptions à l'étranger représentent 18 % du total des inscrits. Pour l'AUF, les diplômes d'établissements français suivis en formation à distance sont restreints, même si l'AUF propose par ailleurs des programmes à

distance d'universités partenaires francophones. Seul le Cnam a développé une offre importante à distance, orientée vers les besoins locaux de formation auprès de partenaires, principalement en Afrique.

Encadré 6

Les données sur la formation à distance

Les données sur la formation à distance sont issues de quatre sources différentes : (1) le Cnam, (2) le CNED, (3) l'offre des établissements de la FIED⁶³ et celle de (4) l'AUF. Il s'agit de données relatives aux inscriptions depuis l'étranger comprenant ainsi des étrangers mais aussi des français expatriés. Dans le cas du Cnam, du CNED et de l'AUF, les données sont issues d'une extraction sur l'ensemble de leurs inscriptions : inscrits à l'étranger par diplôme d'établissement français. Dans le cas de la FIED, il s'agit d'une enquête auprès de huit centres d'enseignement à distance, soit 25 % de l'ensemble des établissements adhérant à la FIED (université d'Aix-Marseille Sciences, université de Caen Normandie, université Paul Valéry Montpellier 3, université de Franche-Comté, université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, université Pierre et Marie Curie, université de Bourgogne, université de Poitiers). Les données de distribution des inscriptions selon le niveau d'études et le diplôme suivi ne concernent que quatre centres d'enseignement à distance des universités de Caen, Poitiers, Franche-Comté et de l'Université Pierre et Marie Curie. Il s'agit ainsi d'une approximation du nombre minimal d'inscrits, sans distinction entre étrangers et français.

2.2. Un stock de près de 37 000 étudiants à travers le monde

En 2015, près de 37 000 étudiants sont inscrits dans les programmes d'établissements français à l'étranger, dont plus de 31 000 étudiants hors formation à distance. L'Asie est le continent dans lequel les programmes français accueillent le plus d'étudiants (38,4 % du total, soit près de 12 000 étudiants), suivi de l'Afrique et du Proche et Moyen-Orient. Un étudiant sur cinq inscrit dans les programmes français à l'étranger est issu d'une de ces trois régions du monde. En termes de programmes (tableau 15), l'Asie et l'Afrique représentent deux tiers des programmes.

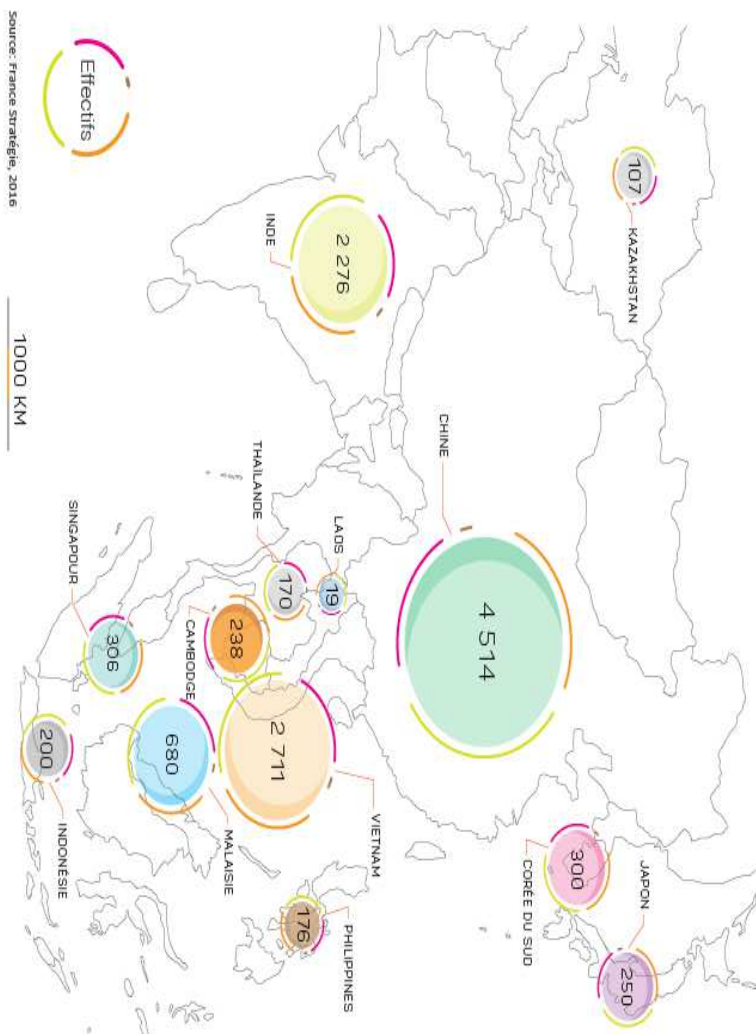
⁶³ Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance.

Tableau 15
Effectifs d'inscrits par région
(Hors programmes de formation à distance)

	Effectifs	% du Total	Nombre de formations	% du Total
Asie	11 939	38,30%	151	32,40%
Afrique	8 682	27,90%	157	33,70%
Proche et Moyen-Orient	5 725	18,40%	41	8,80%
Europe	3 885	12,50%	80	17,20%
Amérique latine et Caraïbes	782	2,50%	26	5,60%
Océanie	80	0,30%	2	0,40%
Amérique du Nord	58	0,20%	9	1,90%
Total général	31 151	100%	466	100%

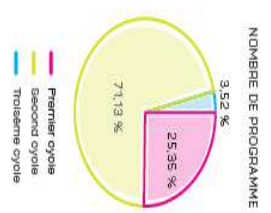
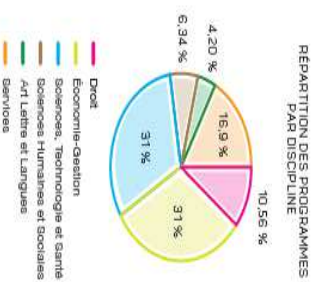
Source : France Stratégie, 2016

L'OFFRE FRANÇAISE D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LE MONDE EN 2014-2015
 ASIE ORIENTALE ET DU SUD-EST : EFFECTIFS EN 2014-2015

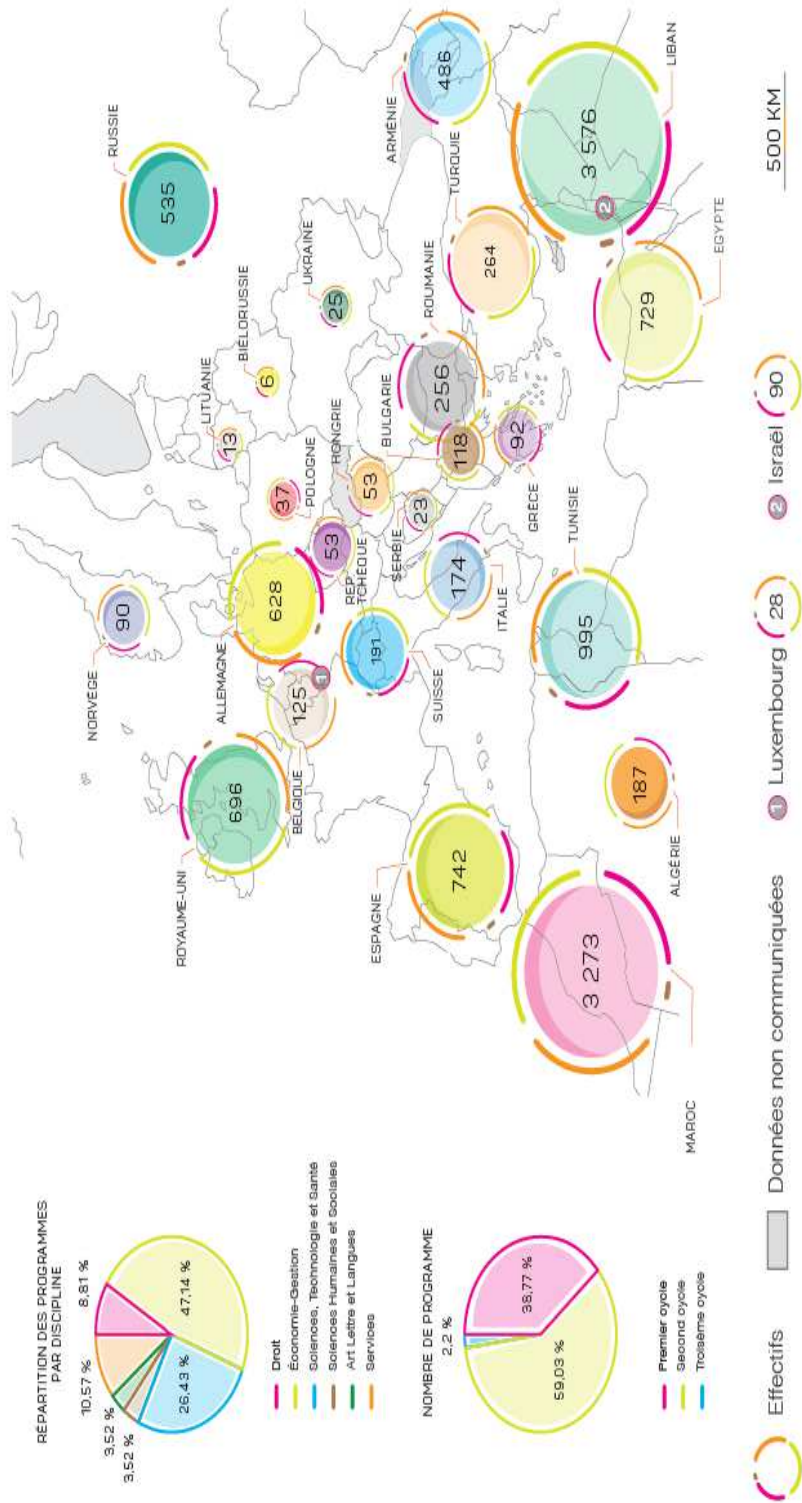


Source: France Stratégie, 2016

10000 KM



L'OFFRE FRANÇAISE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE MONDE EN 2014-2015
EUROPE, AFRIQUE DU NORD ET MOYEN-ORIENT : EFFECTIFS EN 2014-2015



a) Maroc, Vietnam et Chine : trois pays où l'offre française est la plus développée

Les trois pays dans lesquels l'offre des établissements français à l'étranger est la plus développée sont le Maroc, le Vietnam et la Chine⁶⁴. De manière globale, à l'exception de la Chine, il s'agit bien des pays ayant un fort lien historique avec la France. En termes d'effectifs, la Chine arrive en tête, suivie du Liban et du Maroc. Par ailleurs, on retrouve parmi les pays recevant le plus de programmes français ceux dont les étudiants sont les plus nombreux en mobilité entrante en France. Pour un étudiant chinois formé dans un programme français en Chine, 5,6 sont inscrits en France, le rapport est d'un *sur deux* pour le Vietnam. Presque autant de Libanais sont formés dans des programmes français au Liban (3 576) qu'en France (3 718) et les Indiens sont plus nombreux à suivre des formations françaises en Inde (2 276) qu'en France (1 828).

Tableau 16
Top 10 des pays par nombre de formations et par effectifs d'inscrits
(Hors programmes de formation à distance)

	Effectifs	% du Total		Nombre de formations	% du Total		Mobilité entrante*			
1	Chine	4 514	14,50%	1	Maroc	75	16,10%	1	Chine	25 234
2	Liban	3 576	11,50%	2	Viêtnam	59	12,70%	2	Maroc	23 617
3	Maroc	3 273	10,50%	3	Chine	48	10,30%	3	Algérie	17 466
4	Viêtnam	2 621	8,40%	4	Liban	14	3,00%	4	Tunisie	8 925
5	Inde	2 276	7,30%	5	Tunisie	13	2,80%	5	Sénégal	7 496
6	Emirats arabes un	1 088	3,50%	6	Russie	12	2,60%	6	Allemagne	6 395
7	Tunisie	995	3,20%	7	Egypte	12	2,60%	7	Italie	6 095
8	Côte d'Ivoire	876	2,80%	8	Royaume-Uni	10	2,10%	8	Vietnam	5 362
9	Madagascar	769	2,50%	9	Argentine	9	1,90%	9	Cameroun	4 728
10	Espagne	742	2,40%	10	Cambodge	8	1,70%	10	Espagne	4 325
	Total général	31 151		Total général	466					

Note de lecture : 4 514 étudiants en Chine suivent une formation française dispensée localement (A) contre 25 234 étudiants chinois accueillis en France (B).

* Effectifs en mobilité internationale (et non étudiants étrangers), Unesco, 2013.

Source : France Stratégie, 2016

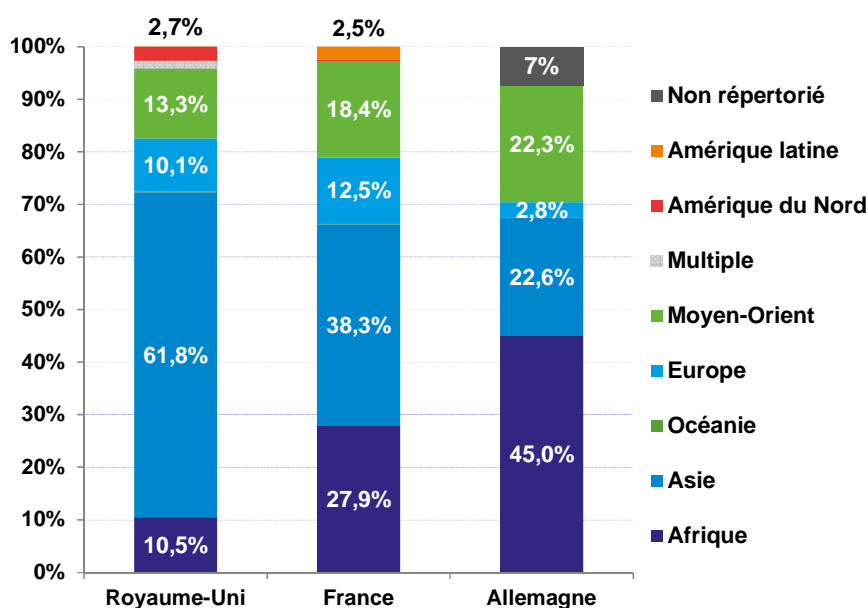
b) Un rayonnement plus diversifié qu'ailleurs, une présence importante en Afrique

L'offre française se singularise par ailleurs par la diversité de son rayonnement géographique. La présence en Afrique est un atout, même si l'attractivité de l'offre

⁶⁴ Voir la présentation des cinq plus grands pays d'accueil des programmes français à l'étranger, Annexe 7.

française reste limitée à la sphère francophone, à quelques exceptions près (Afrique du Sud et Burundi notamment). L'offre des autres pays est moins déployée sur le continent africain, même si les établissements britanniques ont plus d'une centaine de programmes en Afrique, avec plus de 11 000 inscrits.

Graphique17
Répartition de l'offre de programmes à l'étranger par région



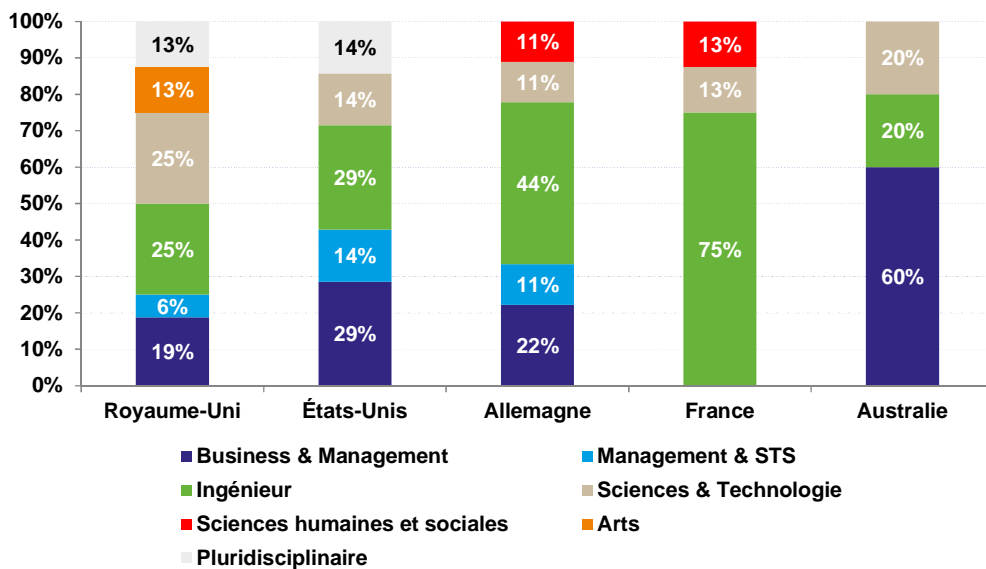
La surreprésentation de l'Afrique pour l'Allemagne tient aux effectifs de l'université allemande d'Égypte.

Source : France Stratégie, 2016 ; DAAD ; HESA

En Chine – l'un des marchés en plus forte croissance –, plus de 600 institutions de l'enseignement supérieur ont conclu des partenariats avec plus de 400 établissements étrangers, issus de plus de 25 pays, pour un total de plus de 2 000 programmes sino-étrangers (graphique 18) ; sur les 68 instituts sino-étrangers (programmes dans lesquels l'établissement étranger est une faculté composante d'une université chinoise ou est lié à la création d'une entité sino-étrangère), 12 % d'entre eux impliquent un partenaire français, contre 24 % pour les établissements britanniques, 21 % pour les américains, et pour les 13 % allemands. L'offre française se situe essentiellement au niveau *postgraduate* et dans les sciences de l'ingénieur. Il s'agit bien d'un positionnement de niche, notamment au regard des stratégies étrangères : selon les données de 2014, les programmes approuvés par le ministère chinois au niveau *undergraduate* étaient à plus de 25 % sino-britanniques, 18 % sino-

américains et respectivement 15 % sino-russes et sino-australiens environ, notamment dans le domaine *Management* et Gestion.

Graphique 18
Distribution de l'offre étrangère par discipline en Chine



Source : Ministère chinois de l'Éducation

Comment se positionnent les établissements français sur les autres marchés les plus dynamiques (tableau 17) ? Les pays de la péninsule arabe hébergent près d'un quart des campus internationaux. Sur la cinquantaine de campus étrangers, la France en comptabilise trois, loin derrière les États-Unis (13 campus) et le Royaume-Uni (10 campus). En Asie (hors Chine), la position de la France est en retrait bien qu'il s'agisse de la région du monde la plus dynamique où la Chine et d'autres pays de la région y développent de plus en plus d'offres.

Tableau 17

Déploiement des établissements français sur les marchés les plus développés

Chine*		Péninsule arabique		Asie (<i>hors Chine</i>)	
1	Royaume-Uni (24%)	1	États-Unis (26%)	1	États-Unis (23%)
2	États-Unis (21%)	2	Royaume-Uni (20%)	2	Russie (18%)
3	Allemagne (13%)	3	Inde (12%)	3	Royaume-Uni (15%)
4	France (12%)	4	France (6%)	4	Australie (12%)
5	Australie (7%)	-	Canada (6%)	5	Chine (5%)
6	Hong Kong	-	Australie (6%)	-	France (5%)
7	Pays-Bas	5	Irlande	-	Canada
-	Corée du Sud	-	Pays-Bas	-	Pays-Bas
-	Canada	6	Russie	6	Singapour
8	Danemark	-	Philippines	7	Inde

* À noter que l'Australie est en première position sur l'ensemble des programmes.
Source : Ministry of Education pour la Chine (ne sont pris en compte que les instituts sino-étrangers), C-BERT pour le reste Asie et la péninsule arabique

2.3. Une modalité inégalement investie par les établissements

Les pratiques de déploiement de l'offre concernent l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur, même si cette forme d'internationalisation est inégalement investie par les établissements, en fonction de leur positionnement et de leurs choix stratégiques. De manière globale, la moitié des inscrits suivent des diplômes d'universités (dont IAE, IUT et Cnam). Les écoles d'ingénieurs suivent avec plus de 6 500 étudiants inscrits dans les programmes à l'étranger. Les écoles spécialisées – écoles de mode, d'hôtellerie ou de design – délivrent aussi leurs formations à l'étranger, principalement sur le mode de la franchise, et accueillent plus de 5 000 étudiants. Les écoles de commerce forment plus de 2 800 étudiants à l'étranger sur leurs campus à l'étranger, sans compter les nombreux étudiants français qui y circulent.

Tableau 18

Nombre de formations et effectifs d'inscrits par institutions d'envoi
(Hors programmes de formation à distance)

	Effectifs	% du Total
Université	15 539	49,90%
<i>dont IAE</i>	2 574	
<i>dont IUT</i>	265	
<i>dont CNAM</i>	5 079	
École d'ingénieur	6 687	21,50%
École spécialisée *	5 280	16,90%
École de commerce	2 854	9,20%
Consortium**	791	2,50%
Total général	31 151	100,00%

* École spécialisée : école de mode, d'hôtellerie, de design.

** Le consortium correspond à une configuration où des établissements de type différents s'allient pour projeter leur offre (universités/écoles d'ingénieurs ; écoles d'ingénieurs/écoles de commerce, etc.). Les effectifs des campus multi-sites ne sont pas pris en compte.

Source : France Stratégie, 2016

a) Un engagement actif des écoles d'ingénieurs, une action segmentée des écoles de commerce, une démarche généralement limitée des universités

Les pratiques de déploiement de l'offre concernent l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur. Toutefois, les établissements n'investissent pas avec la même intensité cette forme d'internationalisation si particulière. À y regarder de plus près, ce sont finalement, un nombre restreint d'établissements, qui en ont fait un axe fort d'internationalisation.

Les écoles d'ingénieurs sont les établissements ayant le plus investi dans cette forme d'internationalisation. Elles accueillent en effet **près de 7 000 étudiants à l'étranger** : cela représente un tiers de leurs étudiants étrangers. 18 % des étudiants inscrits dans une formation française à l'étranger suit un diplôme d'ingénieur. Le modèle d'implantation le plus diffus est celui de la projection de l'offre au sein d'une structure spécifique qui est soit hébergée par un établissement étranger partenaire, soit créée avec un établissement étranger. Les implantations d'écoles d'ingénieurs

accueillent en moyenne un peu plus de 350 étudiants⁶⁵. Néanmoins, à terme, elles pourraient accueillir plus de 8 500 étudiants au total⁶⁶, dans la mesure où la plupart de ces implantations viennent de démarrer et n'ont pas encore diplômé leurs premières promotions d'étudiants. Cela représente une moyenne d'environ 510 étudiants par implantation et 60 étudiants par niveau d'études (sur des cursus de 5 à 6 ans).

Tableau 19
Investissement de la forme « délocalisation » par type d'établissement

	Part des établissements investis dans la projection de leur offre		Effectifs d'étudiants étrangers				
	Nombre d'établissements en France* et part investie (%)	Concentration des effectifs à l'étranger (coef. Gini)	Effectifs inscrits à l'étranger (A)	% du total	Effectifs étrangers en France (B)	% du total	Part en % (A/B)
Université	84 (51%)	0,61	10 460	33,5	218 444	73,1	4,7
Écoles de commerce	150 (13,3%)		2 854	9,2	21 892	7,3	13
Écoles d'ingénieurs**	200 (11%)	0,62	6687	21,5	19 094	6,4	35

* Approximations, source Onisep, CDEFI, MENESR.

** Écoles externes et internes aux universités.

Source : France Stratégie, 2016

Les écoles de commerce forment de leur côté près de 3 000 étudiants à l'étranger. La forme privilégiée par les écoles de commerce d'implantation à l'étranger est celle du campus satellite, détenu en propre. De manière générale, les écoles de commerce privilégient deux types d'engagement en termes de délocalisation : des offres multi-sites visant à accueillir leurs propres étudiants pour des périodes d'études plus ou moins longues et des offres ciblées sur des segments rentables notamment d'« executive education ».

Globalement, **les universités forment un tiers des étudiants inscrits à l'étranger, ce qui est faible au regard de la part d'étudiants qu'elles accueillent en France** (près des trois quarts). Si une université sur deux délocalise une partie de son offre de formation à l'étranger, cette proportion cache des disparités importantes. Tout d'abord, les IAE représentent un quart de l'offre délocalisée des universités (25 %). Il

⁶⁵ Sachant que certaines implantations ne sont pas arrivées à leur rythme de « croisière » et n'ont pas encore développé l'ensemble des cycles de promotions.

⁶⁶ Calcul en prenant en compte les prévisions de recrutement de ces implantations jusqu'à la sortie de leurs premières promotions de diplômés (notamment, ENIM, SPEIT, Centrale Casablanca, Centrale Hyderabad, Insa Euromed), soit une hausse de 2 086 étudiants.

s'agit ensuite d'un nombre d'étudiants et de programmes restreints (en moyenne 60 étudiants pour un diplôme délocalisé de licence et 30 de master). Enfin, l'offre est éparpillée au sein d'une multitude de partenaires académiques à l'étranger : 263 diplômes délocalisés dans 52 pays auprès de 145 partenaires académiques. Près de 90 % des formations délocalisées des universités se font en dehors des programmes issus de coopération bilatérale entre gouvernements, qu'il s'agisse d'établissements associés (USTH, Institut Sorbonne Kazakhstan, etc.) ou d'universités françaises à l'étranger (UFE, UFAR, université Galatasaray, etc.). En bref, **les universités ont peu investi cette forme d'internationalisation**. À l'exception de cas emblématiques (Sorbonne Abou Dhabi, Dauphine Tunis) et d'universités pour qui les diplômes délocalisés sont un axe fort d'internationalisation, il s'agit de coopérations limitées en nombre de diplômes concernés et en effectifs.

b) Une offre concentrée sur un nombre limité d'établissements

Quel que soit le type d'établissement, la pratique de déploiement de l'offre à l'étranger est particulièrement concentrée et concerne un nombre limité d'établissements : 64,7 % des effectifs formés dans les implantations d'écoles d'ingénieurs sont concentrés dans sept établissements de trois écoles d'ingénieurs ou groupe d'écoles. Même constat pour les écoles de commerce et les universités : les cinq premières écoles de commerce en nombre d'implantations à l'étranger concentrent 48,3 % de l'offre de campus à l'étranger ; les dix universités qui ont déployé le plus grand nombre de programmes à l'étranger concentrent 59 % de l'effectif total et 49 % de l'offre de formations délocalisées. La délocalisation relève ainsi de stratégies d'établissement, inscrits dans des environnements complexes nationaux et internationaux, plus ou moins concurrentiels, établissements qui ne disposent pas des mêmes ressources financières, réputationnelles ou encore organisationnelles et n'ont pas la même vocation (recherche intensive, mission prédominante d'enseignement, etc.).

2.4. Deux disciplines dominant : le management et les sciences de l'ingénieur

L'offre à l'étranger est marquée par une double spécialisation disciplinaire : plus des trois quarts des inscrits sont dans les disciplines Droit/Économie/Gestion (DEG) (39,8 %) et Sciences/Technologies/Santé (STS) (36,3 %). La moitié des programmes délocalisés concernent les disciplines DEG, un quart les STS. De manière plus fine, il

ressort que les effectifs à l'étranger sont surtout dans l'éco-gestion (un tiers) et les sciences de l'ingénieur (un quart).

Tableau 20
Effectifs d'inscrits par discipline
(Hors programmes de formation à distance)

	Effectifs		Programmes	
	Effectifs	% du total général	Nombre de programmes	% du total général
Droit Économie Gestion	12 409	39,80%	252	49,70%
<i>dont Éco-Gestion</i>	10 021	32,20%	206	40,63%
<i>Droit</i>	2 388	7,70%	46	9,07%
Sciences Technologies Santé	11 319	36,30%	130	25,60%
<i>dont Ingénieur</i>	8 049	25,80%	41	8,09%
<i>Sciences</i>	641	2,10%	26	5,13%
<i>Technologies</i>	2 342	7,50%	43	8,48%
<i>Santé</i>	287	0,90%	20	3,94%
Services (Hôtellerie/Mode/Tourisme)	6 136	19,70%	64	12,60%
<i>dont Franchise</i>	5 164	16,60%	58	11,40%
<i>Diplômes nationaux</i>	972	3,10%	6	1,20%
Sciences humaines et sociales	813	2,60%	38	7,50%
Art Lettres Langues	474	1,50%	23	4,54%
Total général	31 151		507	

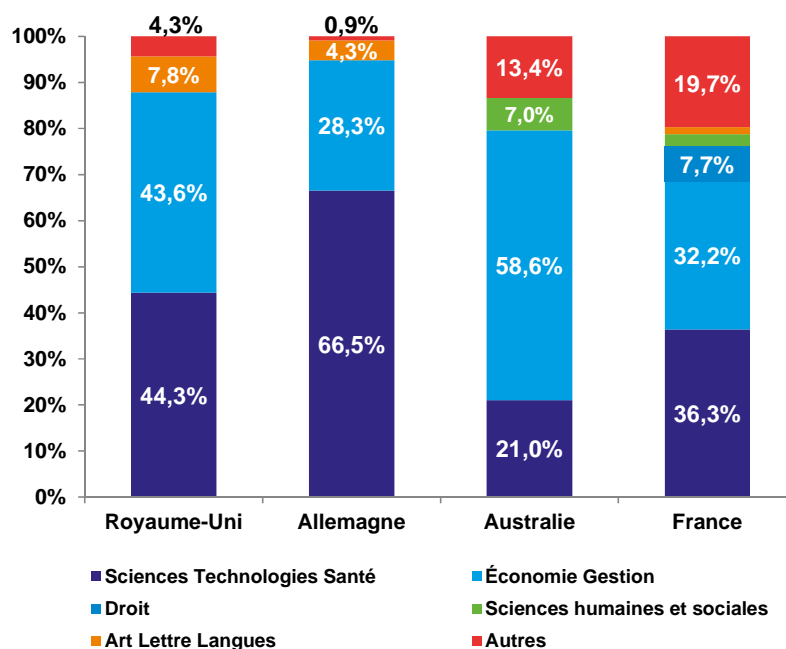
Note de lecture : Les établissements français délocalisent 252 programmes en Droit, Economie et Gestion (soit 49,7% de l'offre totale de diplômes) qui accueillent 12 409 étudiants à l'étranger (soit 39,8% des effectifs).

Source : France Stratégie, 2016

Les sciences humaines et sociales, ainsi que les domaines des arts et des lettres sont très peu déployées à l'étranger. Cette faible délocalisation tient à un effet du côté de l'offre (programmes moins mobiles) mais surtout du côté de la demande qui, dans de nombreux pays, s'oriente vers une diversification disciplinaire en direction des sciences et techniques (voir graphique 5, chapitre 1). Les offres étrangères concernent elles aussi les disciplines de la gestion et des sciences et technologies, avec des équilibres différents toutefois selon les pays : prédominance des sciences et technologie pour les programmes allemands, du *business* et *management* pour l'Australie.

Graphique 19

Répartition des effectifs à l'étranger par discipline



Source : France Stratégie, 2016 ; DAAD ; HESA

2.5. Une offre de diplôme principalement au niveau du deuxième cycle

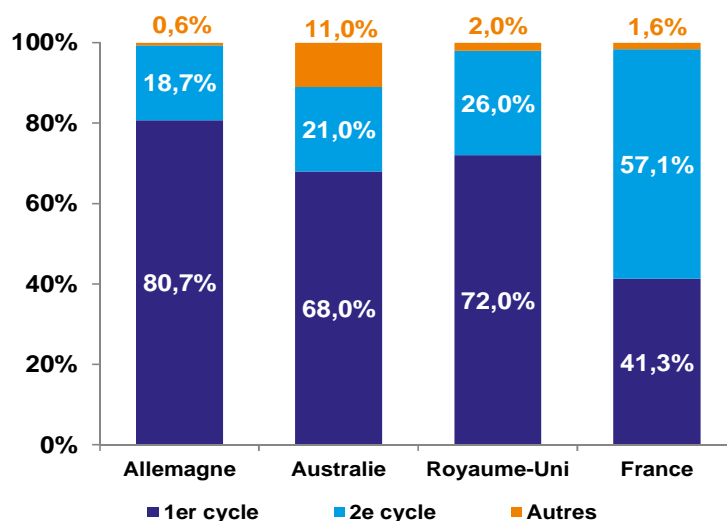
Les diplômes délivrés à l'étranger sont très majoritairement des diplômes nationaux (85,6 %). L'offre est par ailleurs majoritairement délocalisée au niveau master et second cycle (près de 70 % des diplômes délivrés), à l'opposé des stratégies étrangères privilégiant très largement le niveau *bachelor*.

Tableau 21
Nombre de formations par niveau d'étude
(uniquement les diplômes – en excluant les titres et certifications)

	Effectifs		Nombre de programmes	
		% du total général		% du total général
Diplômes nationaux	20 578	85,60%	364	82,50%
1er cycle	9 798	40,80%	123	27,90%
<i>dont licence</i>	8 456	35,18%	92	20,90%
<i>Diplôme universitaire de technologie (DUT)</i>	21	0,09%	2	0,50%
<i>Licence pro</i>	1 321	5,50%	29	6,60%
2e cycle	10 694	44,50%	239	54,20%
<i>dont master</i>	6 277	26,12%	211	47,80%
<i>Titres d'ingénieurs</i>	4 417	18,38%	28	6,30%
Doctorat	86	0,40%	2	0,50%
Diplômes d'établissement	3 456	14,40%	77	17,50%
1er cycle	132	0,50%	3	0,70%
<i>dont Diplôme d'université</i>	132	0,50%	3	0,70%
2e cycle	3 028	12,60%	62	14,10%
<i>dont Diplôme d'université</i>	679	2,80%	30	6,80%
<i>MBA</i>	2 349	9,80%	32	7,30%
3e cycle	296	1,20%	12	2,70%
<i>Diplôme d'université</i>	49	0,20%	4	0,90%
<i>Doctorat of Business Administration</i>	247	1,00%	8	1,80%
Total général	24 034		441	

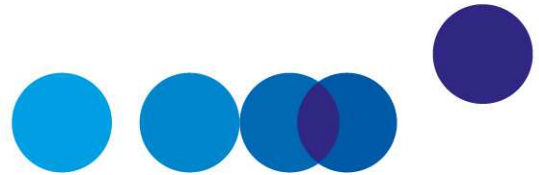
* Dont diplôme se voyant conféré le grade national.
Source : France Stratégie, 2016

Graphique 20
Répartition des effectifs
à l'étranger par niveau d'étude



Source : France Stratégie, 2016 ; DAAD ; BIS

Globalement, l'offre française est plutôt une offre de niche, sur des formations d'excellence au niveau master et second cycle ou dans des domaines spécialisés où la marque France est reconnue (hôtellerie, mode, etc.), avec des implantations à taille limitée (en moyenne un peu plus de 200 inscrits), loin des gros effectifs des campus *offshore* britanniques et australiens. Le type d'implantation privilégié par les établissements français reste majoritairement d'ordre partenarial : en effet, près des deux tiers des programmes français délocalisés impliquent un partenaire académique étranger. Le modèle du consortium d'établissements opérant dans le cadre des implantations est diffus, à la manière du cas allemand. Cette offre est le résultat de l'activité internationale d'une fraction finalement restreinte des établissements français, tout du moins en comparaison de la place importante prise par ce mode d'internationalisation au Royaume-Uni ou en Australie. Ainsi, peut-être plus que d'offre française d'enseignement supérieur faudrait-il parler d'offre de certains établissements français qui se distinguent par l'investissement relativement important dédié à la projection internationale de leur offre.



CHAPITRE 4

LES STRATÉGIES DE DÉLOCALISATION DES ÉTABLISSEMENTS FRANÇAIS

L'éventail des pratiques et des outils d'internationalisation s'est ainsi considérablement étoffé, au-delà des traditionnels accords de mobilités et d'échanges académiques. Cette diversification se manifeste concrètement par des flux transnationaux croissants d'individus – étudiants, professeurs et chercheurs, personnel administratif d'établissements – et d'institutions éducatives et de recherche – et par des implantations à l'étranger d'universités et de centres de recherche, etc. Néanmoins, l'internationalisation ne passe pas seulement par des flux physiques de personnes et par des installations physiques de locaux, mais aussi par des flux de programmes (en particulier des franchises, des collaborations de recherche, des doubles diplômes, des systèmes de validation, des programmes délocalisés, de la recherche en collaboration internationale, des enseignements à distance et des MOOCs).

Cette différenciation couvre par ailleurs tous les champs d'activités des établissements, des contenus de formation aux enjeux de diplomation en passant par la gestion des ressources humaines. L'internationalisation est ainsi devenue un objet particulièrement fluide au sein des établissements qui ne concerne plus seulement les départements dédiés aux relations internationales mais l'ensemble des services. De plus, ces pratiques d'internationalisation impliquent de plus en plus une véritable imbrication des flux, entre des échanges entre établissements de pays différents autorisant la reconnaissance de crédits aux diplômes directement délivrés à l'étranger chez un partenaire académique où sont par ailleurs transportés curricula et enseignants. Dit autrement, on a de plus en plus affaire à une imbrication des programmes des établissements plutôt qu'une logique bilatérale d'accords entre établissements.

Cet éventail de dispositifs est utilisé de manière diverse par les établissements, en fonction de leurs stratégies et des motivations qu'ils poursuivent. Les configurations sont, à ce titre, presque aussi nombreuses qu'il existe d'établissements. Pour autant, il est possible d'identifier des types d'engagement international et des choix de stratégies poussant vers tel ou tel dispositif d'internationalisation. Car, au-delà des tendances structurelles évoquées dans le chapitre précédent, ce sont bien les logiques propres aux établissements qui pèsent sur la structuration de l'offre d'enseignement supérieur déployée à l'étranger.

Ce chapitre présente ainsi la place spécifique qu'occupent les délocalisations à l'étranger au sein des différents dispositifs internationaux des établissements et la pluralité de motivations qui sous-tendent ces initiatives. Derrière les affichages stratégiques cohérents et les discours sur le rayonnement de la France, ce sont souvent des motivations plurielles et des opportunités, parfois peu anticipées, qui guident le déploiement des établissements français à l'étranger.

Quels sont les déterminants des choix des établissements pour tel ou tel dispositif ou stratégie d'internationalisation ? L'environnement concurrentiel dans lequel ils s'insèrent, leurs capacités pour établir une véritable stratégie internationale, leurs spécificités disciplinaires et l'univers d'opportunités qui s'offrent à eux, jouent sur l'éventail de choix d'internationalisation des établissements. Au-delà des déterminants, la manière dont émergent ces stratégies est souvent bien moins structurée que l'établissement le laisse penser *a posteriori* : dans de nombreux cas, les stratégies ne relèvent pas d'un environnement décisionnel organisé, mais bien plus de volontés dispersées à tous les niveaux des établissements et notamment au niveau du corps professoral⁶⁷. Selon la terminologie des enseignants-chercheurs en stratégie, on peut considérer que la stratégie « émerge » comme une « cristallisation » d'actions individuelles, liées aux activités d'enseignement et souvent de recherche des équipes pédagogiques.

Derrière l'affichage de stratégie unique et cohérente se cachent souvent des opportunités contingentes, des projets individuels qui prennent une dimension non anticipée, des dispositifs qui mis bout à bout font un semblant de stratégie. Quoi qu'il en soit, les stratégies internationales sont plurielles même s'il est possible d'identifier des configurations spécifiques, tant du point de vue des systèmes locaux

⁶⁷ Voir entre autres Paradeise et Thoenig (2015 et 2016).

d'enseignement supérieur que de celui des établissements d'envoi. Il n'en demeure pas moins qu'on peut dégager quelques « résultantes ».

1. Quatre logiques d'importation caractérisant les systèmes d'enseignement supérieur étrangers

Du point de vue des systèmes locaux d'enseignement supérieur, la délocalisation de l'offre des établissements étrangers, qu'elle soit ou non poursuivie avec une visée lucrative et dans un cadre collaboratif (avec un partenaire local académique), peut s'inscrire dans quatre logiques globales d'investissement, liée à la maturité des systèmes locaux (infrastructures d'accueil, diversité des filières, capacité de recherche).

1.1. Un problème d'offre locale

L'importation de programmes étrangers peut être liée à un besoin d'expansion de l'offre locale ou pour répondre à une carence du système. Cette logique se manifeste principalement dans les pays connaissant des problèmes d'accès à l'offre d'enseignement supérieur et d'insuffisance d'offre. Les pays en question n'ont pas la capacité de répondre à l'enjeu de massification et l'offre locale privée n'y répond qu'imparfaitement. C'est notamment le cas dans de nombreux pays en voie de développement, en Afrique et en Asie, où la demande d'enseignement supérieur s'affirme sans que le système soit en capacité d'y répondre en volume et/ou en qualité. Dans certains pays dont la taille des systèmes d'enseignement est limitée, l'offre transnationale est ainsi loin d'être marginale et noyée dans l'offre locale : elle représente 40 % de l'offre d'enseignement supérieur à l'Île Maurice, 30 % au Botswana, 20 % en Malaisie ou encore 15 % à Hong Kong⁶⁸.

Dans les pays dotés de systèmes dont la taille est importante, le nombre de programmes et de campus *offshore* est là aussi significatif : en 2016, on compte en Chine plus de 2 000 programmes sino-étrangers habilités par le ministère de l'Éducation qui accueillent moins de 2 % des étudiants chinois (environ 34 millions en 2013) ce qui représente près de 700 000 étudiants, soit plus du quart de notre système d'enseignement supérieur, ou plus que l'ensemble des effectifs d'étudiants des regroupements universitaires de Paris et d'Île de France !

⁶⁸ Selon McNamara, *Going Global 2016* : en nombre d'étudiants inscrits dans les établissements étrangers par rapport aux effectifs nationaux d'étudiants.

Encadré 7

L'exemple des programmes délocalisés à Haïti

Les diplômés délocalisés de l'université Paris 8 Vincennes Saint-Denis sont créés dans le cadre de missions de solidarité et n'ont pas une vocation pérenne. Ils doivent servir à un besoin dans le pays partenaire et une fois le besoin satisfait, il peut donner lieu à une double diplomation. L'université a délocalisé son master de géographie au sein de l'université d'État de Haïti à la suite du séisme de janvier 2010 qui a eu des conséquences durables sur les capacités d'enseignement supérieur (infrastructures et personnel), dans bien des domaines. Cette délocalisation a pour objet de participer à la reconstruction des formations de géographie et d'apporter une solution au problème du manque de personnel qualifié dans le domaine de la gestion intégrée des territoires vulnérables comme c'est le cas à Haïti. Un certain nombre d'aménagements ont été apportés au programme pédagogique afin de mieux répondre aux attentes des étudiants haïtiens et aux besoins du marché du travail local. À l'issue de la formation, les étudiants sont titulaires du master de géographie de l'université Paris 8. Ces étudiants sont exonérés de frais d'inscription auprès de l'université Paris 8 et les professeurs français y assurant les enseignements le font en dehors de leur charge de service et bénévolement.

1.2. Un enjeu local de diversification

L'importation peut être par ailleurs liée à une demande de diversification de l'offre locale, qui est incomplète. Certaines filières sont par exemple inexistantes ou très peu développées : c'est le cas dans de nombreux pays où la trajectoire de développement de l'enseignement supérieur s'est historiquement réalisée dans le secteur public et dans les sciences humaines. La demande est ainsi particulièrement forte sur les filières supérieures des sciences de l'ingénieur et techniques (voir chapitre 1, graphique 5). Dans certains cas, la demande peut émerger dans le cadre des stratégies de diversification et de planification économique poursuivie par certains pays : des besoins en main-d'œuvre qualifiée sont par exemple identifiés dans les projections de développement du marché du travail et de l'économie en général, l'importation de programmes étrangers peut alors être un moyen opportun pour y répondre.

Encadré 8**Former des ingénieurs des filières nucléaires et
des énergies renouvelables en Chine
*les cas de l'IFCEN et d'ICARE***

Dans le cadre de sa stratégie de développement de l'énergie nucléaire et afin de répondre à une demande intérieure croissante d'énergie, la Chine a un besoin important d'ingénieurs disposant des compétences en sciences et technologies nucléaires nécessaires pour l'exploitation des installations nucléaires. La création de **l'Institut franco-chinois d'énergie nucléaire (IFCEN)** en 2010 résulte de la volonté de CGNPC (China Guangdong Nuclear Power Holding Co) et de la Sun Yat-Sen University (SYSU) de s'appuyer sur la pédagogie et l'expertise des écoles d'ingénieurs françaises (Grenoble INP ; Mines de Nantes ; Chimie ParisTech, CEA/ISNTN) pour développer une formation de haut niveau dans le domaine de l'ingénierie nucléaire avec l'appui d'EDF, d'Areva, du CEA et de l'État français. Le principal objectif était de fournir des étudiants francophones pouvant tenir des postes de responsabilité pour répondre à la demande croissante de l'industrie chinoise et des entreprises françaises partenaires dans le domaine de l'énergie nucléaire civile.

L'Institute for Clean and Renewable Energy (ICARE) a été créé en 2010 à l'issue de l'appel d'offre lancé par la délégation de l'Union européenne en Chine pour la création d'instituts sino-européens, particulièrement dans le domaine des énergies renouvelables. L'institut a été créé pour poursuivre trois activités : un programme de master sur deux ans ; un centre de formation continue pour les professionnels de l'énergie et une plateforme de recherche afin de favoriser la coopération scientifique et l'échange de doctorants entre les universités européennes et chinoises. Il bénéficie d'un financement de l'Union européenne et du gouvernement chinois. Sa création répond à un besoin de transfert de compétences dans un domaine pour lequel très peu de formations existent et ainsi combler le manque d'ingénieurs chinois familiarisés avec les technologies propres aux énergies renouvelables. La formation continue a, elle, pour objet de réduire le décalage existant entre les qualifications des professionnels et les besoins des entreprises – l'ICARE travaille d'ailleurs avec les entreprises locales afin d'identifier ces écarts.

1.3. Une demande locale de capacités de recherche

L'importation de programmes étrangers peut aussi répondre à une demande de montée en qualité et de renforcement des capacités de recherche des systèmes d'enseignement supérieur locaux. Il s'agit ainsi de capter des savoir-faire, d'encourager les transferts de connaissance et de favoriser l'appropriation de standards de qualité par les établissements locaux grâce à une mise en concurrence avec les programmes étrangers.

Encadré 9

Les masters de l'Université des Sciences et Technologies de Hanoï

L'Université des Sciences et Technologies de Hanoï (USTH) est une université de droit vietnamien créée en partenariat avec la France, à la demande du gouvernement vietnamien. Ce nouveau modèle d'université au Vietnam qui allie formation, recherche et innovation, propose des formations en licence et masters, masters accrédités par le MENESR et portés par les établissements français. Le partenariat a été conclu pour dix ans en 2010, renouvelable par période de cinq ans. Il s'appuie sur un consortium français composé de 43 établissements français d'enseignement supérieur avec cinq organismes de recherche. Les diplômes français ne sont offerts qu'au niveau master avec un recrutement au niveau doctorat par les écoles doctorales des universités du consortium d'établissements français. L'accord intergouvernemental prévoit la formation de 400 doctorants sur dix ans et, à terme, la création de six unités mixtes de recherche dans six domaines thématiques. Ces doctorants sont censés remplacer au fur et à mesure les enseignants chercheurs français au sein de l'USTH.

1.4. La recherche du prestige universitaire

Une dernière configuration relève davantage de stratégies opportunistes d'attraction d'établissements étrangers de réputation mondiale afin d'agrèger une offre suffisamment importante et prestigieuse pour devenir un hub régional. Cette stratégie est clairement celle de pays du Moyen-Orient (Qatar, Dubaï et autres Émirats arabes unis) et d'Asie du Sud-Est (Malaisie, Hong Kong, Singapour). Cette stratégie s'inscrit dans une volonté de développer l'offre locale mais surtout d'offrir les meilleurs programmes et les marques les plus reconnues dans l'ensemble des disciplines : la

Sorbonne pour les lettres et humanités à Abou Dhabi, au Qatar, la Georgetown University School of Foreign Service pour les affaires internationales, Northwestern University pour les sciences de la communication et le journalisme, la Texas A&M University pour les sciences de l'ingénieur, etc.

Encadré 10

La marque Sorbonne à Abou Dhabi et les « education cities » dans le Golfe

L'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi (PSUAD) est une université de droit émirien proposant des formations, des méthodes d'enseignement et des diplômes identiques à ceux délivrés dans les universités Paris-Sorbonne, Paris Descartes et Pierre et Marie Curie. Toutes les formations sont accréditées par les gouvernements émiriens et français. Elle a été créée en mai 2006 dans le cadre du développement pédagogique et culturel prévu par *Vision 2030*, stratégie de transformation socio-économique du gouvernement émirien.

Cette stratégie repose sur la création d'une économie de la connaissance durable et une éducation de qualité. PSUAD souhaite tirer parti de l'excellente réputation et de la marque de la Sorbonne pour attirer les meilleurs enseignants et les étudiants d'horizons différents, localement et dans toute la région. Cette stratégie d'agglomération d'offre et de captation de marques prestigieuses internationalement reconnues s'est particulièrement développée dans le Golfe persique. Durant la dernière décennie, certains pays de la région (Qatar, Émirats arabes unis) ont créé des hubs d'enseignement supérieur et encouragent les universités étrangères à installer des campus sur leurs territoires en raison d'une offre locale d'enseignement supérieur limitée et de la pénurie de travailleurs qualifiés.

Ces pays offrent très souvent des conditions particulièrement favorables à l'image de la **Dubaï International Academic City (DIAC)**. Il s'agit d'une « free zone » (zone franche ou de libre-échange), dédiée à l'enseignement supérieur et conçue afin d'exempter les établissements étrangers des réglementations fédérales. Elle attire une large palette d'institutions étrangères qui y sont implantées sous la forme de campus satellites. Ces campus sont exemptés des mécanismes fédéraux d'assurance qualité mais doivent obligatoirement proposer des programmes d'étude comparables qualitativement à ceux offerts sur le campus d'envoi. Ils peuvent néanmoins opérer sans l'interférence du gouvernement fédéral. Les institutions d'enseignement supérieur étrangères sont de surcroît propriétaires à 100 % de leurs campus, ne sont pas taxées et

bénéficient d'un rapatriement total de leurs profits. En raison de ces zones de libre-échange, l'environnement éducatif à Dubaï est très différent de celui des autres pays : le nombre de prestataires éducatifs étrangers est presque égal que celui des institutions locales et la majorité des établissements étrangers opèrent dans les zones franches⁶⁹.

2. Une pluralité de motivations pour les établissements d'envoi

Les logiques présentées ci-dessous ne sont bien entendu pas exclusives les unes des autres. Bien au contraire, elles s'articulent et peuvent d'ailleurs se cumuler. On peut alors distinguer sept types de motivations affichées par les établissements.

2.1. Renforcer sa marque à l'étranger et en France

Le développement de partenariats stratégiques avec les institutions étrangères permet d'augmenter la visibilité et le prestige de l'institution et d'avoir accès à l'expertise et au réseau de l'institution partenaire. Quelle que soit la forme de ces arrangements, la dimension internationale est de plus en plus perçue comme une condition et un gage de qualité et de prestige. À ce titre, les classements internationaux sont devenus des signaux indissociables du mode de fonctionnement contemporain du marché global de l'enseignement supérieur. Portés par une exposition médiatique de plus en plus importante, ces classements ont renforcé la concurrence que se livrent désormais les établissements au niveau international. Ces palmarès jouent un rôle de plus en plus central dans le fonctionnement du marché « réputationnel » de l'enseignement supérieur mondialisé⁷⁰. Bien loin de se limiter à un exercice de comparaison internationale, ils pèsent sur la réalité du fonctionnement de l'enseignement supérieur, comme signal de qualité pour les étudiants en mobilité en quête de titres prestigieux, de prestige pour le personnel d'enseignement et de recherche dans le cadre de carrières professionnelles, et enfin comme signal « assurantiel » pour les recruteurs et les étudiants lorsqu'il s'agit de s'assurer des débouchés professionnels des universités, etc.

⁶⁹ Voir Lane (2010).

⁷⁰ Voir Erkkilä et Kauppi (2013).

Encadré 11**La stratégie de marque à l'international
*l'exemple de l'INSEAD***

La marque est devenue un véritable atout pour les écoles de commerce pour attirer les meilleurs étudiants, les meilleurs professeurs, mais aussi les donateurs et les entreprises mécènes ou les salariés pour la formation continue. Dans un contexte mondial de plus en plus concurrentiel, nombreuses sont les écoles de commerce qui mènent une politique de marque afin de se différencier. Elles misent ainsi sur l'internationalisation de leurs activités pour renforcer leur marque. C'est notamment le cas de l'INSEAD, un établissement européen à l'origine, qui se pense désormais comme un acteur multinational. Ce positionnement s'incarne à travers un modèle de multi-campus avec trois sites dans trois régions du monde : en Europe (France), en Asie (Singapour) et au Moyen-Orient (Abou Dhabi).

Dans l'« économie réputationnelle » des classements, l'internationalisation est de plus en plus centrale dans les critères d'excellence. Ces classements constituent de ce fait une véritable injonction à l'internationalisation des cursus, du recrutement, de la recherche, etc. Dans un contexte de plus en plus compétitif, l'internationalisation peut ainsi avoir une fonction de distinction et permettre à des établissements de gagner en réputation et en prestige. Ces stratégies internationales sont alors souvent guidées par un souci de différenciation vis-à-vis de concurrents, au niveau national ou international. L'internationalisation (des contenus, du corps professoral, du recrutement étudiant), et potentiellement de l'offre elle-même implantée directement à l'étranger est un moyen de gagner du prestige et de s'élever dans la hiérarchie nationale ou internationale.

2.2. Générer des revenus en captant une demande à l'étranger

L'internationalisation des établissements peut aussi répondre à des enjeux d'ordre financier. Dans un contexte de raréfaction des ressources, la nécessaire diversification des modes de financement peut trouver dans l'internationalisation une source substantielle de revenus. Dans certains systèmes universitaires, notamment dans les pays anglo-saxons, les étudiants étrangers jouent un rôle important dans les stratégies économiques des établissements à travers les frais de scolarité dont ils s'acquittent ou à travers le maintien de filières que leur recrutement autorise. Le déploiement d'une offre d'enseignement à l'étranger, *via* certains arrangements, a

aussi permis à des établissements de renforcer ces stratégies de diversification. Cela peut passer par des offres structurées autour de véritables contrats marchands (franchise), d'implantations autorisant des partenariats de recherche lucratifs, des offres spécifiques orientées vers des marchés solvables (*executive education* – diplômant ou non), etc. Dans tous les cas, c'est bien une logique de captation d'une demande locale insatisfaite en raison des coûts inhérents à la mobilité physique et des carences des systèmes d'enseignement locaux qui guide les stratégies de projection des établissements.

Encadré 12

Les *Executive MBA* des business schools françaises à l'étranger

Pour répondre à la demande croissante de requalification et de formation des cadres dans certaines régions du monde, on assiste à une recrudescence de l'*Executive Education* offshore. Cette délocalisation s'explique également par les caractéristiques de la population cible, des professionnels très peu mobiles et qui cherchent des offres de proximité. De nombreuses écoles de commerce investissent ainsi des marchés à forte croissance et avec de forts besoins de formation à l'image de la Chine ou de l'Inde. Ces programmes, bénéficiant très souvent des accréditations internationales de type EQUIS ou AACSB, peuvent être facturés à des niveaux de prix qui permettent leur autofinancement (entre 30 000 et 50 000 euros). HEC Paris a par exemple délocalisé certains programmes *Executive*, au Qatar ou encore en Chine, en s'appuyant par ailleurs sur une chaire sponsorisée par Total. Certaines universités ont, elles aussi, investi ce segment, c'est notamment le cas du *MBA International Paris* de l'université Paris Dauphine en partenariat avec l'IAE de Paris qui est enseigné dans neuf pays (Algérie, Égypte, Liban, Maroc, Océan indien, Sénégal, Syrie et Tunisie).

2.3. Diversifier le recrutement, détecter et sélectionner les étudiants

La projection à l'international des établissements peut être motivée par un enjeu de diversification des flux d'étudiants étrangers en accédant à des profils difficiles à attirer directement en France, soit qu'ils sont peu mobiles, soit que la France ne représente pas spontanément une destination de premier choix. Au-delà, le déploiement de l'offre à l'étranger peut aussi jouer un rôle de détection et de

sélection de talents pour alimenter le système national d'enseignement supérieur et, surtout de recherche (voir *infra*). D'une certaine manière, la projection de l'offre peut servir à améliorer la qualité des flux entrants de mobilité soit en sélectionnant les meilleurs, soit en préparant les candidats potentiels à la mobilité entrante (cours de langues, cours de mise à niveau, etc.). Les cas britanniques et australiens sont intéressants à cet égard. Une part importante des étudiants étrangers accueillis en Australie est en effet passée par des dispositifs d'offre déployée à l'étranger dont la fonction est clairement la préparation aux études et le niveau de langue.

Encadré 13

L'université de technologie sino-européenne, l'université de Shanghai *un modèle articulé*

Dans plusieurs cas de formations françaises d'ingénieurs à l'étranger, le cursus est découpé de telle sorte que les étudiants effectuent des semestres d'étude en France afin, entre autres, de faciliter l'obtention du titre d'ingénieur français et le recrutement d'étudiants internationaux dans les formations en France. L'articulation peut prendre plusieurs formes. Nous retrouvons ce type de découpage au sein de l'Université de technologie sino-européenne de l'université de Shanghai (UTSEUS), un établissement créé conjointement par l'université de Shanghai et un consortium d'universités technologiques françaises (UTBM, UTC et UTT). Celle-ci propose une formation d'ingénieur de cinq ans – voire cinq ans et demi – avec une mobilité obligatoire au sein des universités technologiques françaises. Les trois premières années du parcours sont délivrées en Chine. Les étudiants ayant atteint le niveau exigé en spécialité et en langue pendant ces trois années, peuvent poursuivre leurs études d'ingénieur en France (deux années de master ou deux années et demi de cycle ingénieur). À l'issue de la formation, les étudiants reçoivent la licence de l'université de Shanghai et le master ou titre d'ingénieur français.

2.4. Développer et accroître les partenariats de recherche

Le déploiement à l'international peut aussi être motivé par une stratégie d'internationalisation de la recherche, en lien notamment avec des partenaires étrangers et les réseaux à l'étranger des organismes de recherche français (unités mixtes internationales, centres ou bureaux à l'étranger d'organismes tels que le

CNRS, l'IRD, l'INSERM, etc.)⁷¹. Dans le cadre de ces implantations et de ces partenariats noués localement, les établissements peuvent chercher à élever le niveau et la qualité des travaux, stimuler la collaboration internationale en matière de publications, accéder à des terrains pertinents, des équipements non disponibles, voire profiter de législations locales plus libérales pour développer des projets de recherche dans des domaines où les principes de précaution au niveau national peuvent restreindre les opportunités d'expérimentation, capter des financements locaux plus divers, ou encore attirer de jeunes talents, etc.

Encadré 14

Les partenariats de recherche internationaux et l'offre délocalisée

le cas de l'université Rennes 1

Les collaborations scientifiques peuvent aboutir à l'exportation de formation afin notamment de former les futures équipes de recherche pour pérenniser ces initiatives. C'est le cas par exemple d'une collaboration scientifique autour du traitement du signal et de l'électronique en vue d'applications à l'imagerie médicale entre une équipe de l'université Rennes 1 et un groupe de chercheurs de l'université du Sud-Est de Nankin. Au fur et à mesure du renforcement de cette collaboration, qui date de plus de trente ans, et de la création à venir d'un laboratoire international associé (LIA) soutenu par l'INSERM, la nécessité de recruter sur place des étudiants possédant les prérequis théoriques pour accompagner cette croissance est devenue un point essentiel. Les quelques heures d'interventions des enseignants-chercheurs rennais dans l'offre de formation locale sont apparues insuffisantes pour conduire les étudiants au niveau souhaité. Il a donc été décidé avec un soutien très fort des autorités de l'université partenaire de délocaliser deux masters rennais.

Depuis dix ans, ce sont près de 160 étudiants chinois qui ont été diplômés de l'université de Rennes 1 sans avoir eu à se déplacer et à suivre les cours à Rennes. Nombre d'entre eux ont contribué au développement de cette coopération scientifique en effectuant leur stage diplômant dans le laboratoire basé à Nankin ; parmi ceux-ci, douze ont effectué un doctorat en codirection ou co-tutelle et aujourd'hui six d'entre eux occupent une position d'enseignant-chercheur dans cette université grossissant ainsi les effectifs de cette équipe de

⁷¹ Campus France (2015).

recherche. Cette délocalisation de deux masters a eu un effet d'entraînement pour d'autres formations qui s'est concrétisé par la délocalisation d'un master rennais en sciences économiques il y a deux ans.

2.5. Accompagner les activités des entreprises

Les programmes à l'étranger, parce qu'ils forment des étudiants locaux à une culture d'enseignement supérieur spécifique davantage internationale et plus en phase avec les compétences adaptées aux besoins du marché, bénéficient aux entreprises qui peuvent élargir leur *pool* local de recrutement. Les partenariats établis entre les entreprises et les établissements permettent en retour de faciliter l'employabilité des étudiants. De plus, l'activité de recherche développée par les établissements peut là aussi s'inscrire dans les stratégies d'innovation des entreprises.

Encadré 15

Le développement de l'activité des entreprises françaises en Chine et l'exportation de formations d'ingénieurs

Face à des difficultés de recrutement d'ingénieurs chinois qui les satisfassent, notamment dans les interactions avec les maisons mères, de nombreuses entreprises implantées en Chine sont demandeuses d'ingénieurs locaux formés à la culture, à la langue et aux méthodes françaises. Répondre aux besoins et attentes des entreprises est apparu comme une des principales motivations du déploiement de formations d'ingénieur à l'étranger. Dans le cadre de ces formations, le mécénat industriel couvre très souvent les investissements en équipements et locaux et peut être impliqué dans l'orientation pédagogique des enseignements. Par exemple, l'entreprise Safran est impliquée financièrement au sein du Shanghai Paris Elite Institute of Technology (SPEIT) mais participe aussi au montage des cours et à l'accueil des stagiaires, son objectif étant de faire en sorte que les cursus répondent aux besoins des entreprises. La mise en adéquation entre les besoins des entreprises et ces formations s'incarne également par la délivrance de modules par des professionnels des entreprises partenaires et la mise en place de projets sur des thématiques proposées par les entreprises.

2.6. S'inscrire dans une dynamique de coopération au développement

Dans bien des cas, l'implantation à l'étranger répond à un besoin local exprimé en termes de développement ou de renforcement de capacités, soit par un gouvernement, soit par des acteurs de l'enseignement supérieur local. Les programmes délocalisés sont ainsi co-construits avec des partenaires locaux et donc largement adaptés à la demande locale. Les établissements peuvent ainsi y voir l'occasion de mettre concrètement en œuvre une mission de coopération au développement tout en développant des partenariats avec des établissements à l'étranger. La dynamique est ainsi moins celle de la délocalisation de l'offre que celle de l'adaptation de l'offre à des enjeux variés définis en lien avec les partenaires sur place.

Encadré 16

Les centres associés du CNAM à l'étranger

L'enseignement transnational constitue pour de nombreux établissements un vecteur de renforcement de capacités de systèmes éducatifs étrangers à travers le partage d'expérience et de savoirs et l'appui pédagogique. En effet, les partenariats internationaux offrent un point de référence aux universitaires et établissements de pays émergents ou en développement quant à la qualité et à la pertinence des services qu'ils proposent. Le déploiement à l'international du Cnam s'inscrit dans cette lignée à travers des actions inspirées par une logique de solidarité, et d'autres qui sont davantage guidées par une logique de rayonnement et d'attractivité, en particulier dans le champ de la francophonie⁷². Le Cnam privilégie le transfert de compétences et d'ingénierie auprès de ses partenaires institutionnels, des entreprises françaises dans leurs projets d'implantation ou de développement à l'étranger. Par exemple, il a créé des centres communs de formation (centres associés) en partenariat avec des établissements d'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire, au Liban, à Madagascar et au Maroc. Le centre associé en Côte d'Ivoire, en partenariat avec l'Institut national polytechnique Félix Houphouët-Boigny de Yamoussoukro (INP-HB), propose des formations en expertise comptable et des formations d'ingénieur délivrant un diplôme du Cnam. Ce partenariat a pour but le développement de formations professionnelles supérieures mais également l'appui aux politiques publiques par la mise en place d'un cadre national de

⁷² Conservatoire National des Arts et Métiers (2016).

certifications, le transfert d'ingénierie et de savoir-faire dans la formation de formateurs, l'élaboration de programmes de formations, l'introduction de formations professionnelles en alternance, etc.

2.7. Offrir une expérience multinationale d'études

Le fait de disposer d'une implantation à l'étranger permet à de nombreux établissements de faire circuler leurs propres étudiants au sein d'un véritable réseau international, afin d'offrir une expérience et des compétences en phase avec la mondialisation de l'économie. Il s'agit d'un moyen de diversifier l'offre d'études et de l'enraciner dans des contextes nationaux variés. Ces offres « multi-campus » ont pour autre avantage de gérer les effectifs sur plusieurs implantations, avec des coûts différenciés, mais gérés à la manière de filiales.

Encadré 17

Les implantations Skema et le campus ESSEC à Singapour

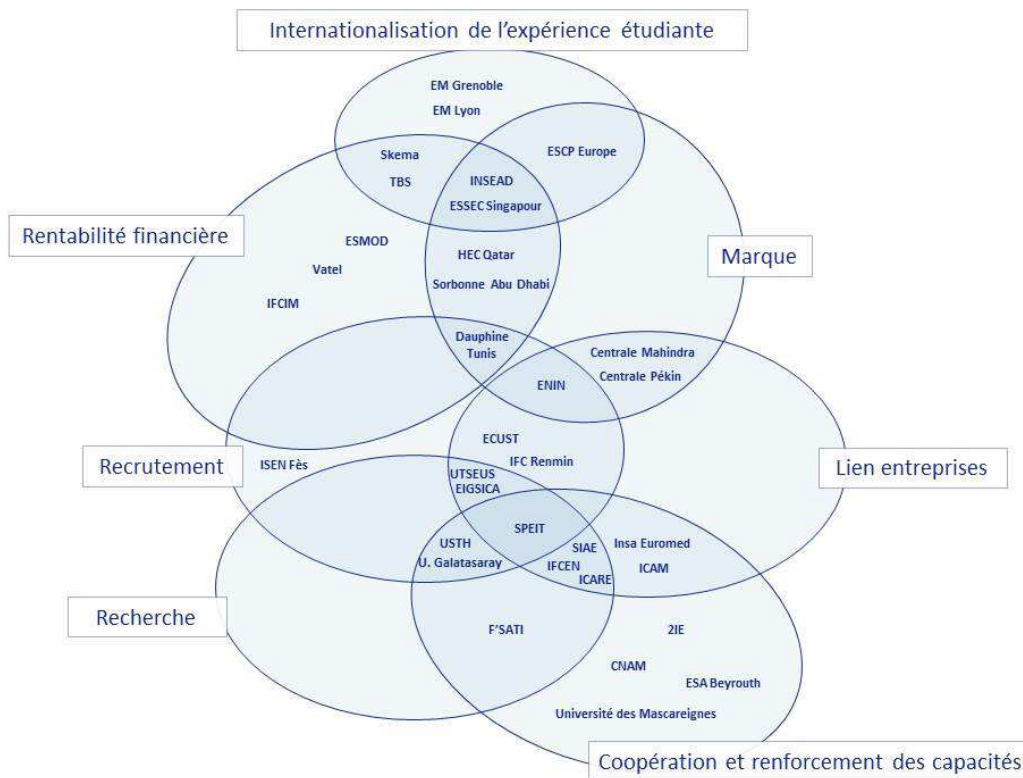
Skema a ouvert trois sites en propre à l'étranger : un campus à Suzhou (Chine), un à Raleigh (États-Unis) qui accueilleraient chacun environ 1 000 étudiants et le dernier à Belo Horizonte (Brésil). Les étudiants ont la liberté de choisir où effectuer une partie de leur cursus (par semestre), entièrement en anglais et au même tarif sur l'ensemble des campus (15 000 euros par an pour les masters, 10 000 euros pour le master grande école et 9 000 euros pour les *bachelors*). Les programmes qui y sont délivrés sont reconnus par les gouvernements locaux ; aux États-Unis, les programmes de l'école ont reçu le *licensing* de l'État de Caroline du Nord. L'école autofinance ses campus : infrastructures, faculté, recherche, vie associative, etc. Dans la phase de lancement, les enseignements sont assurés par des professeurs de Skema France qui circulent entre les différents campus. À l'issue de trois années d'activité, les campus recrutent des collaborateurs locaux qui assureront les enseignements, afin, entre autres, de développer des programmes nouveaux.

Ces campus à l'étranger permettent non seulement d'internationaliser l'expérience des étudiants, mais également d'augmenter la visibilité et notoriété de Skema France et de développer l'*executive Education* sur place. Installée à Singapour depuis 2005, l'ESSEC y a ouvert un campus en propre en janvier 2015 destiné à accueillir des étudiants locaux et internationaux mais également des étudiants issus des campus français dans le cadre de son programme grande

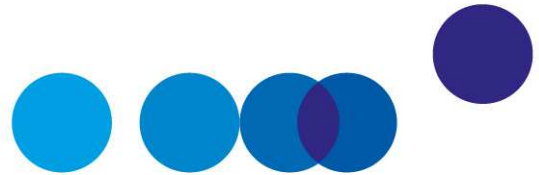
école et de son *Global Bachelor*. En effet, forte de cette implantation physique à Singapour et des campus en projet à l'Île Maurice et au Maroc, l'école propose à ses étudiants des programmes bi-campus qui offrent la possibilité de suivre une partie du cursus sur les campus étrangers. Par exemple, les étudiants de l'école peuvent effectuer le *Global BBA* entièrement en anglais sur le campus de Singapour tout en ayant les mêmes opportunités en matière d'échanges que les étudiants à Cergy-Pontoise. Proposer une possibilité de circulation entre les différents campus aux étudiants s'inscrit dans une stratégie d'internationalisation de l'expérience étudiante en les confrontant à un environnement totalement différent du campus en France ; l'objectif est de former des managers ouverts d'esprit et flexibles, capables de travailler dans des entreprises et équipes multiculturelles et multilingues. Ces programmes peuvent également servir de passerelles vers l'Asie pour les étudiants qui s'intéressent aux problématiques de l'économie asiatique. Par ailleurs, le campus à Singapour accueille également, pour durées variables (de 3 à 6 mois) des étudiants provenant des campus français et qui suivent des programmes centrés sur des questions asiatiques.

En 2014/2015, 21 % des effectifs inscrits sur le campus de Singapour n'étaient pas français.

Graphique 21
Implantations d'établissements français selon les motivations
*Essai de cartographie*⁷³



⁷³ Cartographie réalisée à partir des entretiens, sur le principe de la « méthode des nuées dynamiques ».



CHAPITRE 5

DES MODÈLES ACADÉMIQUES ET ÉCONOMIQUES ENCORE INDÉCIS

L'exportation des programmes français d'enseignement supérieur est une réalité aujourd'hui, même si son ampleur est moins importante que pour d'autres pays. Ce positionnement de niche est-il pour autant tenable au regard des évolutions du marché mondial ? Les perspectives de succès futurs tiennent en effet à la capacité d'adaptation du modèle français aux évolutions de la demande mondiale tout autant qu'à la consolidation des modèles économiques existants. Deux domaines où des tensions sont à ce jour encore irrésolues : entre d'un côté la volonté de projeter un modèle français et de répondre à une demande de la marque « enseignement supérieur français » et de l'autre, un enjeu d'adaptation locale des programmes qui soulèvent des questions très pratiques mais lourdes de conséquences relatives aux contenus pédagogiques, au calibrage de l'offre, à l'organisation des cursus, aux formes de diplomation, aux choix de langue d'enseignement, etc. Car, il ne faut pas s'en cacher, le contexte international s'inscrit dans une dynamique de généralisation de la structure *bachelor/master* et de prédominance de l'anglais comme *lingua franca* de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Dans cette situation, le modèle français peut justement être perçu comme « différenciant » et donc être attractif ; mais la stratégie doit se garder de viser l'exportation d'une spécificité française souvent – on peut le regretter – insuffisamment valorisée à l'étranger, aux dépens de celle de ses avantages objectivement « concurrentiels ».

Sur les enjeux économiques, la tension entre des stratégies dont la visée est ouvertement lucrative et d'autres où se mêlent diplomatie scientifique et coopération, fait passer au second plan l'objectif central de l'autonomisation économique des programmes. L'appropriation de l'enjeu économique des programmes n'est bien souvent pas suffisamment assumée, alors même que dans certaines régions du monde où la demande est particulièrement forte, c'est désormais la grille de lecture

qui domine. Il en va par ailleurs de l'intérêt des établissements français que leurs stratégies d'exportation ne se fassent pas au détriment de leur mission nationale. Dans bien des cas, le risque de voir s'approfondir la dépendance financière de certaines implantations françaises aux subsides de l'État, faute de diversification des financements, serait particulièrement préjudiciable.

1. Les modèles académiques : entre « french touch » et adaptation locale

Dans quelle mesure les programmes français déployés à l'étranger s'adaptent-ils au contexte local dans lesquels ils sont implantés en termes de langue d'enseignement, de contenus pédagogiques, ou encore d'organisation des cursus ? Si l'offre délocalisée n'est jamais totalement identique au programme délivré en France, les niveaux d'adaptation sont plus ou moins importants selon le type d'établissements ou de programmes, dont certains sont déjà largement ajustés aux canons internationaux. Les établissements font en effet face, dans les négociations avec les partenaires étrangers, à une injonction contradictoire : maintenir une identité du programme et répondre à la demande légitime d'adaptation. Concrètement, plusieurs problématiques se posent : doit-on promouvoir les programmes français ou la langue française ? La pédagogie, l'identité des formations et le niveau d'exigence à l'entrée sont-ils sujets aux compromis, quitte à dénaturer le programme, voire à entamer sa qualité ? Les exigences locales dans des pays d'accueil peuvent changer très régulièrement, comment dès lors maintenir le cap ? Autant de tensions complexes auxquels chaque établissement répond différemment, en fonction du type de programme, de sa réputation et de sa stratégie.

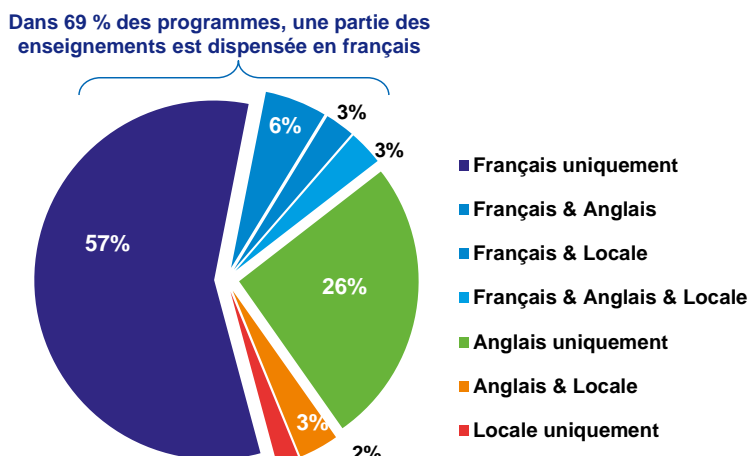
1.1. Des programmes français ou des programmes en langue française ?

Globalement, 69 % des programmes délocalisés par des établissements français recourent à la langue française dans le cadre des enseignements, 57 % des programmes sont d'ailleurs enseignés entièrement en français⁷⁴. C'est une proportion

⁷⁴ Dans le cadre de la collecte de données réalisées pour ce rapport, les établissements d'enseignement supérieur ont également renseigné la langue dans laquelle leurs programmes délocalisés sont dispensés. Nous avons réussi à collecter l'information pour 82 % des programmes. Il existe donc des valeurs manquantes pour certains établissements. Dans l'analyse réalisée sur les langues d'enseignement, ces données manquantes ont été retirées. Au vu de la diversité des modalités de délivrance des programmes

élevée notamment au regard de la stratégie d'autres pays : l'offre allemande étant délivrée à près de 90 % en anglais.

Graphique 22
Langues d'enseignement des programmes français à l'étranger



Source : France Stratégie, 2016

Cette part globale de la langue d'enseignement en français varie néanmoins beaucoup selon la zone géographique d'implantation et le type de programme. Comme l'on pouvait s'y attendre, elle est beaucoup plus importante en Afrique, où l'offre est essentiellement concentrée sur l'Afrique francophone. C'est finalement en Asie, en Europe et au Moyen-Orient que l'offre s'est le plus éloignée de l'enseignement en français. Du point de vue du mode d'implantation, il est intéressant de noter que la forme franchise et, dans une moindre mesure, les campus satellites sont les modèles le plus ajustés au contexte linguistique local. En somme, même s'il ne s'agit que d'une photographie⁷⁵, il ressort que l'offre est majoritairement délivrée en langue française⁷⁶.

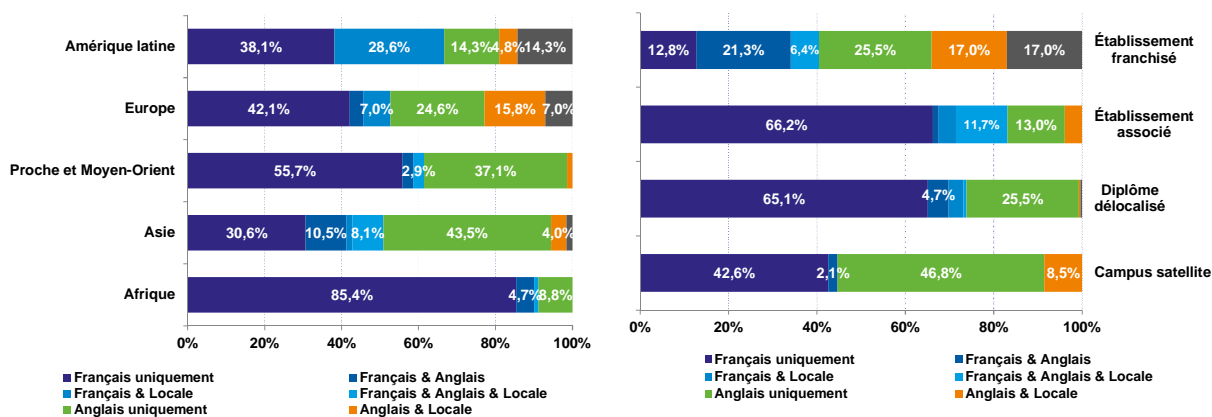
en matière de langues, les programmes d'études ont été classés selon cinq catégories : les programmes offerts uniquement en français ; les programmes offerts en français et en anglais ; les programmes offerts en français et dans la langue locale ; les programmes offerts uniquement en anglais ; les programmes offerts en anglais et dans la langue locale ; et enfin les programmes trilingues offerts en français, en anglais et dans la langue locale.

⁷⁵ On peut se demander à ce propos si dans quelques années, sous la pression des demandes locales, la part du français sur ce graphique ne sera pas en forte diminution.

⁷⁶ Une analyse de l'évolution des choix linguistiques des programmes permettrait néanmoins de mieux saisir les tendances de l'offre, ce qui plaide pour une collecte d'information sur l'offre linguistique.

Graphique 23

Langues d'enseignement des programmes à l'étranger
par type et par région



Source : France Stratégie, 2016

Si la langue française ne semble pas être ainsi un obstacle à la projection de l'offre française à l'étranger, n'est-ce pas néanmoins, à terme, un frein à son développement, notamment dans des zones en dehors de l'espace francophone ? Si 88 % des programmes français au Maroc sont entièrement enseignés en français, cette proportion tombe à 13 % en Chine où près de la moitié des programmes sont délivrés en anglais uniquement. Doit-on faire du déploiement de l'offre d'enseignement supérieur français un vecteur nécessaire de la francophonie ? Si le pragmatisme pousse à envisager la demande locale comme critère du choix, d'autres facteurs peuvent influencer la stratégie linguistique des programmes :

- la spécialisation disciplinaire : certaines filières sont structurées sur un marché mondial où l'anglais est définitivement la *lingua franca* (management, business et administration, etc.) ;
- le choix de modèle d'articulation pouvant comporter des mobilités en France. Certains programmes délocalisés, s'ils ont vocation à faire venir en cours ou au terme du cursus, des étudiants locaux dans les établissements en France, une offre en langue française semble nécessaire, au moins en termes de préparation linguistique.

Dans tous les cas, ce choix reste à la fin une prérogative des établissements en lien avec les partenaires académiques et les gouvernements le cas échéant. Toutefois, une approche stratégique pertinente pourrait être celle du choix du bilinguisme : « anglais obligatoire ; français différenciation ». En tant que *lingua franca* de

l'enseignement supérieur, la langue anglaise ne représente plus forcément une valeur ajoutée mais est désormais un prérequis, en particulier pour les programmes à l'étranger. La langue française permet dans une configuration bilingue de fournir un élément précieux de différenciation. À l'étranger comme en France d'ailleurs, la stratégie de l'alignement qui consisterait à angliciser la totalité des formations n'est pas la seule solution. À l'inverse, miser exclusivement sur des formations en français serait une erreur tout aussi sérieuse. Cela couperait nos formations de l'accès à des centaines de millions d'étudiants non francophones pour les prochaines décennies. Cela nous couperait aussi de l'immense potentiel constitué par les futurs étudiants qui ont eu la chance d'apprendre les rudiments du français dans leur enfance, et qui sont donc au demeurant sensibilisés à l'influence française, mais qui ne peuvent débiter une scolarité exclusive en français sans un dispositif de transition linguistique adapté. Cette stratégie, poursuivie par de nombreux établissements en France – notamment l'École des Affaires internationales de Sciences Po (PSIA, *Paris School of International Affairs of Sciences Po*), recèle ainsi des avantages comparatifs : continuité de la promotion de la langue française, différenciation de l'offre pour l'espace francophone, accès à des viviers non francophones, adaptation au contexte du marché international de l'enseignement supérieur, etc.

1.2. Adaptation et attractivité des modèles français

a) Le modèle de formations d'ingénieur « à la française »

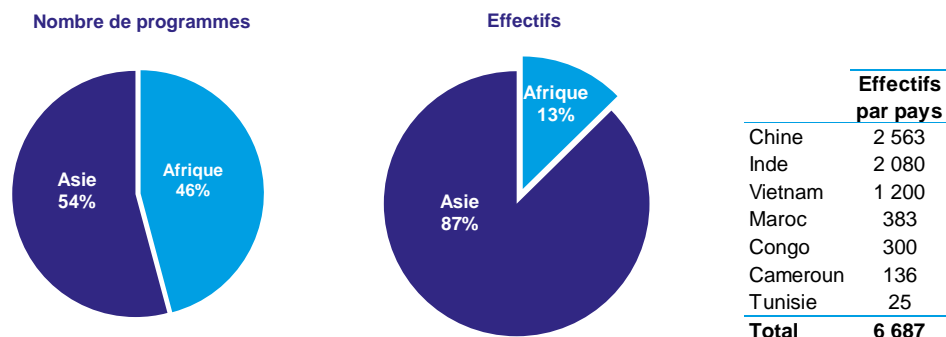
Les écoles d'ingénieurs françaises accueillent un peu plus de 19 000 étudiants étrangers en 2015, pour un ratio d'environ 12 % des effectifs globaux⁷⁷. Par ailleurs, sur un total d'environ 200 écoles – publiques et privées – au moins 22 disposent d'une offre à l'étranger (voir chapitre 3)⁷⁸. Dans le même temps, les écoles d'ingénieurs forment directement à l'étranger environ 6 687 étudiants dans 24 programmes, ce qui représente plus d'un tiers des effectifs d'étudiants étrangers formés en France. De ce point de vue, les écoles d'ingénieurs sont les établissements qui ont le plus investi dans la projection de leur offre à l'étranger. Le modèle de projection de l'offre des écoles est très majoritairement celui de l'établissement en association avec un partenaire à l'étranger, avec 18 établissements associés et trois diplômes délocalisés et trois cas de campus satellites. Les programmes des écoles d'ingénieurs sont essentiellement déployés sur deux continents, en Asie (87 % des effectifs) et en Afrique (13 %).

⁷⁷ DEPP (2015).

⁷⁸ Il s'agit presque essentiellement d'écoles dites « externes ».

Graphique 24

Repères sur l'offre des écoles d'ingénieurs à l'étranger



Source : France Stratégie, 2016

Le terme d'ingénieur revêt une valeur différente selon les pays. Si dans le monde anglo-saxon, l'ingénieur est un technicien, l'ingénieur à la française est avant tout un manager ayant la capacité de diriger une équipe, de gérer un projet, de composer avec divers collaborateurs mais également de développer de nouveaux outils/produits. Les étudiants reçoivent ainsi une formation scientifique mais également un enseignement des langues étrangères et de management. L'aspect généraliste et professionnalisant des formations françaises les démarquent considérablement de leurs concurrentes anglo-saxonnes dans le cadre desquelles la spécialisation est beaucoup plus précoce.

Les formations françaises d'ingénieur sont généralistes, mêlant acquisition de connaissances scientifiques et techniques, et initiation à la recherche, qui se distinguent par un processus de sélection à l'entrée. Elles se déroulent généralement en trois ou cinq ans. Les formations de cinq ans sont accessibles par concours après le baccalauréat et comprennent deux années de classes préparatoires intégrées et trois années de formations d'ingénieur. Les formations de trois ans sont quant à elles accessibles après deux années de classes préparatoires aux grandes écoles ou sur dossier après un brevet de technicien supérieur (BTS), un diplôme universitaire de technologie (DUT) ou une formation universitaire (licence ou master). Au bout des trois ou cinq années d'étude (selon le parcours choisi), les étudiants reçoivent un titre d'ingénieur diplômé par l'État délivré par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche qui leur confère le grade de master.

Ce modèle doit néanmoins s'adapter au contexte local. Les implantations d'écoles d'ingénieurs françaises à l'étranger ont essentiellement lieu dans des régions anglo-saxonnes dans lesquelles le *bachelor* s'obtient en quatre années et le master en une

ou deux années, contre trois années pour la licence et deux années pour le master en France. Un travail d'adaptation des programmes est donc de rigueur. Les formations françaises d'ingénieur délivrées à l'étranger sont ainsi organisées selon des cursus aux durées différentes selon la proximité du système d'enseignement du pays hôte avec le modèle français. Lorsque le système d'enseignement suit le système LMD, les formations sont généralement dupliquées à l'identique. À titre d'exemple, l'ICAM a créé une école d'ingénieurs en Afrique centrale (Cameroun et Congo) en partenariat avec l'université catholique d'Afrique centrale – UCAC-ICAM. Le programme dispensé par l'institut est quasiment identique au parcours ICAM avec un apprentissage de deux années de classe préparatoire intégrée et trois années d'une formation en alternance. Cependant, lorsque les implantations ont lieu dans des régions anglo-saxonnes, les écoles d'ingénieurs sont obligées de suivre le découpage « anglo-saxon » afin que les étudiants de l'institut puissent obtenir le diplôme de *bachelor* et de *master* de l'institution partenaire.

Même chose pour le cycle de classe préparatoire qui dure généralement trois ans (Centrale Pékin, École nationale d'ingénieurs de Nankin, etc.), dont une première année de formation intensive en français. Les cours sont majoritairement assurés par des professeurs français permanents et du personnel local en support. Sur l'ensemble du cursus, les enseignants français doivent en moyenne assurer au moins un tiers du total des crédits du programme pédagogique de la formation d'ingénieur. Le matériel pédagogique est donc principalement en français et anglais, avec une petite partie en langue locale. À l'issue de la formation, les étudiants obtiennent la licence et le master de l'institut partenaire, master qui peut être reconnu comme valant titre d'ingénieur français si l'établissement étranger a demandé l'admission par l'État.

Encadré 18

L'organisation du cursus de ParisTech Shanghai JiaoTong

Le Shanghai Paris Elite Institute of Technology (SPEIT) a été créé en 2012 par l'Université Shanghai JiaoTong et ParisTech. Il propose une formation d'ingénieur sur six ans divisé en trois cycles académiques : deux années et demi de classe préparatoire, un an et demi d'enseignements généralistes (sciences fondamentales de l'ingénieur, sciences économiques et sociales, cours de langues étrangères et stages) et deux ans de spécialisation (projet de fin d'études au sein d'une entreprise ou laboratoire de recherche). Le premier semestre d'étude est consacré à l'apprentissage intensif du français. À partir du

second semestre, 60 % des enseignements sont dispensés en français par des professeurs français (permanents ou *visiting*) et locaux. À l'issue de cette formation, les étudiants reçoivent le *bachelor* et master de l'université de Shanghai JiaoTong et le *master* de l'université Shanghai JiaoTong reconnu comme valant Titre d'ingénieur français. Un nombre limité d'étudiants peut néanmoins accéder aux deux dernières années du cycle ingénieur de l'ENSTA ParisTech grâce à un accord de mobilité entre les deux établissements.

Dans plusieurs cas de formations françaises d'ingénieur à l'étranger, le cursus est découpé de telle sorte que les étudiants effectuent des semestres d'études en France afin, entre autres, de faciliter l'obtention du titre d'ingénieur français⁷⁹. Ce sont en effet les programmes qui mobilisent le plus les modèles articulés. À titre d'exemple, l'Université de technologie sino-européenne de l'université de Shanghai (UTSEUS), créée conjointement par l'Université de Shanghai et un consortium d'universités technologiques françaises (UTBM, UTC et UTT), propose une formation d'ingénieur de cinq ans – voire cinq ans et demi – avec une mobilité obligatoire au sein des universités technologiques françaises. Les trois premières années du parcours sont délivrées en Chine. Les étudiants ayant atteint le niveau exigé en spécialité et en langue pendant ces trois années peuvent poursuivre leurs études d'ingénieur en France (deux années de master ou deux ans et demi de cycle ingénieur). À l'issue de la formation, les étudiants reçoivent le *bachelor* de l'université de Shanghai et le master ou titre d'ingénieur français

b) Les écoles de commerce, deux types d'engagement

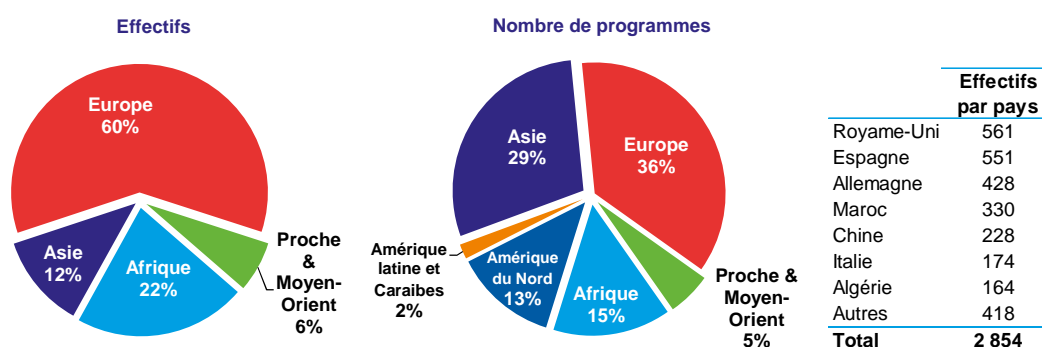
Près de 22 000 étudiants étrangers sont inscrits dans les écoles de commerce en France, qui forment près de 3 000 étudiants à l'étranger, sans compter les nombreux étudiants français qui circulent dans les campus des écoles à l'étranger (environ

⁷⁹ Les écoles d'ingénieurs françaises ne sont pas habilitées, contrairement aux universités et autres grandes écoles, à décerner leur diplôme français – le titre d'ingénieur – à l'étranger. Pour obtenir un diplôme d'ingénieur français, les étudiants doivent être inscrits dans une école habilitée à décerner le titre d'ingénieur par le ministère et effectuer au moins trois semestres d'étude au sein de l'école en France. Le ministère offre aux écoles d'ingénieurs ayant créé une formation d'ingénieur en partenariat avec un établissement étranger, la possibilité de reconnaître le diplôme de l'établissement partenaire. Pour ce faire, l'établissement partenaire doit passer par la procédure d'*admission par l'État* afin que le diplôme délivré dans le cadre de la formation d'ingénieur délocalisée soit reconnu en France. En se focalisant sur l'obligation pour les étudiants d'effectuer au moins trois semestres en France, certaines écoles d'ingénieurs ont mis en place un système d'articulation qui leur permet de contourner le problème. En effet, le parcours universitaire est découpé de telle sorte que les étudiants de l'institution partenaire effectuent au moins trois semestres d'études en France et qu'ils obtiennent ainsi le titre d'ingénieur français sans passer par la reconnaissance par l'État.

4 000). La forme privilégiée par les écoles de commerce d'implantation à l'étranger est celle du campus satellite, détenu en propre, visant souvent à accueillir leurs propres étudiants pour des périodes d'études plus ou moins longues. Deux types d'engagement à l'étranger peuvent être distingués : le déploiement à l'étranger sur le segment lucratif de l'« *executive education* » au sens large (INSEAD, HEC Paris, ESSEC, ESCP Europe) et l'implantation pour offrir aux étudiants une expérience internationalisée d'études (EM Grenoble, Skema, ICN Business School, ESSEC, etc.).

Graphique 25

Repères sur l'offre des écoles de commerce à l'étranger



Source : France Stratégie, 2016

La délocalisation de l'offre, notamment sur le marché de l'« *executive education* » particulièrement concurrentiel, est une opportunité pour certaines écoles de commerce de se positionner sur un segment source de rentabilité économique, mais surtout de développer le profil international de leur offre en termes de possibilités de mobilité et de gains réputationnels.

Une autre stratégie, notamment liée au constat de l'internationalisation accrue du marché de l'emploi et à la prépondérance des compétences multiculturelles pour les étudiants, consiste justement pour les établissements à se déployer à l'étranger au sein d'un réseau international de *campus multi-sites*, soit dans des structures en propre ou en partenariat avec un établissement local. Ces implantations accueillent essentiellement des étudiants des institutions mères avec des enseignements en français ou en anglais, même si elles peuvent aussi permettre aux établissements de capter des étudiants locaux. Les étudiants des institutions mères peuvent ainsi choisir d'effectuer une mobilité (semestres d'étude) sur les campus à l'étranger, dans des programmes parfaitement intégrés à leur cursus en France. Des institutions telles

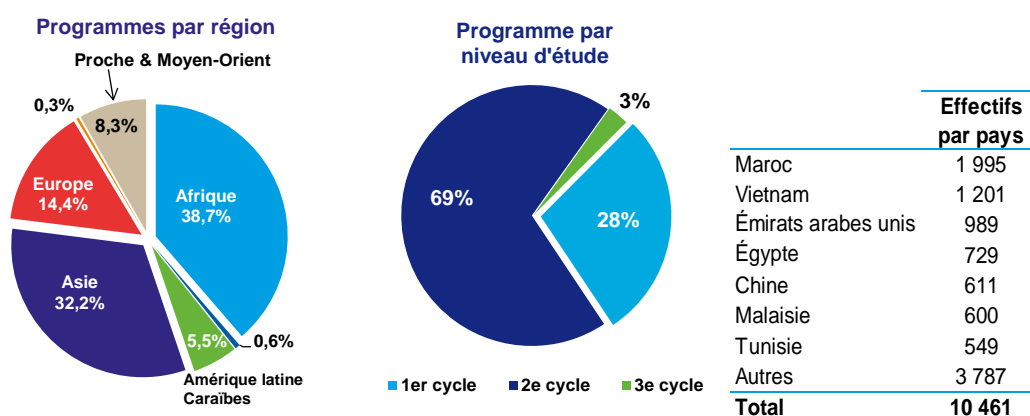
que Skema Business School, le groupe IGS ou encore l'EM Grenoble, en ont fait un axe majeur de leur internationalisation.

C) Les programmes LMD des universités

Les universités françaises délivrent leur offre de formation à l'étranger à plus de 10 000 étudiants, soit environ un tiers des effectifs dans les programmes français à l'étranger. C'est une part significative, mais elle reste faible au regard de la part accueillie en mobilité entrante (les trois quarts des étudiants étrangers). On l'a vu, l'offre des universités est particulièrement éparpillée, avec une multitude de partenaires académiques à l'étranger : 263 diplômes délocalisés dans 52 pays auprès de 145 partenaires académiques (chapitre 3). Seulement 10 % des formations universitaires délocalisées s'inscrivent dans des coopérations bilatérales entre gouvernements, qu'il s'agisse d'établissements associés (USTH, Institut Sorbonne Kazakhstan, etc.) ou d'universités françaises à l'étranger (UFE, UFAR, université Galatasaray, etc.), le plus souvent à travers des consortiums d'établissements. À l'exception de cas emblématiques (Sorbonne Abou Dhabi, Dauphine Tunis), un nombre limité d'universités ont fait des diplômes délocalisés un axe fort de leurs stratégies internationales.

Graphique 26

Repères sur l'offre des universités à l'étranger



Source : France Stratégie, 2016

De manière globale, les diplômes concernés sont très majoritairement des diplômes nationaux (85 %) et près de 70 % des programmes sont au niveau du second cycle. Cette part est une singularité forte de l'offre française (chapitre 3). Elle fait écho à l'offre en mobilité entrante où la part d'étudiants étrangers est aussi plus importante

au niveau du master, mais aussi au fait que les politiques d'incitation (bourses du gouvernement français notamment) sont plutôt dirigées vers le second cycle. À l'étranger, le niveau *bachelor* est privilégié et sert des stratégies de sélection délocalisée pour la mobilité entrante (chapitre 1). Aussi peut-on s'interroger sur ce positionnement français à la fois en termes de stratégie d'attraction mais aussi (et surtout) d'adaptation au regard des besoins locaux de formation.

En termes de stratégie, ce positionnement vise le plus souvent à sélectionner et attirer des étudiants au niveau du doctorat, avec des financements locaux de bourses de thèse. C'était par exemple l'idée de l'USTH dont l'objectif était de former 10 000 docteurs vietnamiens en dix ans, une partie venant étudier en France, et de participer à la création du corps enseignant local. Or, la pertinence de ce positionnement et du modèle LMD se pose à plusieurs niveaux. D'une part, l'adéquation du modèle LMD est confronté au modèle anglo-saxon, dominant dans de nombreux pays, structuré autour du +4 +1. Là où des écoles d'ingénieurs ont adapté leur offre (voir plus haut), le modèle LMD des universités a plus de mal à s'imposer. D'autre part, l'inadéquation ne tient pas qu'à l'organisation des cursus, le contexte local du marché du travail pèse aussi sur la capacité du master à s'imposer durablement sur ce positionnement de niche. En effet, on peut citer certains exemples qui soulignent les problèmes structurels de recrutement à ce niveau (F'SATI en Afrique du Sud, USTH, etc.). Plusieurs explications peuvent être avancées : (1) l'inadéquation de l'offre avec le tissu productif local où les niveaux de qualification intermédiaires sont privilégiés (technicien supérieur), (2) un marché du travail qui recrute massivement les diplômés à la sortie du *bachelor*⁸⁰, (3) un manque d'enseignants locaux capables d'enseigner au niveau master. Ces deux tendances poussent à une réflexion sur le choix d'organisation des cursus et sur le « calibrage » de l'offre en fonction du contexte local.

d) Les programmes à vocation professionnalisante

Une des originalités de l'offre d'enseignement supérieur français à l'étranger concerne l'exportation d'un modèle spécifique de programmes à vocation professionnalisante : formations d'ingénieur – dont certaines sur un modèle d'alternance – filières professionnelles post bac courtes (BTS, IUT), écoles

⁸⁰ En Afrique du Sud, la politique de ségrégation positive avec des quotas de recrutement, sur lequel est assis le système de notation des entreprises (Black Economic Empowerment) , pousse les entreprises à recruter des étudiants « noirs » dès la sortie du *bachelor*, ce qui a pour effet de tarir le vivier potentiel d'étudiants en master.

spécialisées, programmes du Cnam, etc. Une part importante des programmes exportés concernent en effet des formations visant l'adaptation aux besoins locaux de développement, notamment ceux du secteur productif, grâce à la promotion d'un modèle de formation alternée. Ce type de programmes fait d'ailleurs l'objet d'une demande croissante car dans bien des régions du monde où l'enseignement supérieur se massifie, deux phénomènes se conjuguent : d'une part, un marché de l'emploi en déficit de travail qualifié et de l'autre, un excès d'offre de travail avec des flux très importants de primo-entrants sur le marché du travail. Dans ce contexte, l'absorption par le marché du travail des flux massifs de diplômés est un enjeu économique et politique de première importance : dans certaines économies en développement, notamment en Asie et en Afrique, jusqu'à deux tiers de la population des jeunes est « sous-utilisée », c'est-à-dire que les jeunes sont soit au chômage, soit dans le secteur informel, soit dans un emploi non régulier⁸¹.

Encadré 19

Le modèle de l'apprentissage le cas de l'ICAM en Afrique centrale

Au sein de l'Institut UCAC-ICAM en Afrique Centrale, créé conjointement avec l'université catholique d'Afrique centrale, l'ICAM propose un programme quasiment identique au parcours *ICAM apprentissage*. Il consiste en :

- (1) un cycle préparatoire de deux ans de type BTS amélioré qui est dispensé sur le campus de Pointe-Noire. Il s'agit d'une sorte de préparation au cycle ingénieur inspirée des BTS de type industriel ;
- (2) une formation en alternance de trois ans avec une partie des cours sur le site de Douala et une partie de projet en entreprise.

De ce fait, le modèle choisi est celui d'un travail à l'entreprise à mi-temps. L'implantation de ce modèle de formation en alternance a été compliquée faute de dispositifs locaux d'incitations aux entreprises. L'institution demande aux entreprises un investissement assez important. Pour alléger la pression mise sur ces dernières, l'UCAC-ICAM peut réduire les années d'alternance ce qui nécessite un mécanisme d'appui aux familles. Après près de neuf ans d'activité, les campus s'appuient sur des partenariats avec des entreprises locales et françaises, principalement dans le secteur industriel (agro-alimentaires, métallurgie, etc.).

⁸¹ BIT (2014).

Ces délocalisations sont principalement conduites au Maroc et au Vietnam, des pays où la question de l'employabilité des jeunes est un défi majeur. Dans le cas du Maroc, de nombreuses réformes de la formation professionnelle ont été menées afin de développer la capacité d'accueil et de promouvoir l'alternance⁸². Elles ont permis une augmentation importante de la capacité d'accueil mais la demande globale reste insatisfaite. Les institutions marocaines sollicitent à juste titre les établissements français pour satisfaire la demande en y délocalisant leurs formations professionnelles mais également en y proposant leur expertise en termes de construction de filières de formations professionnelles. Ces projets de développement de la formation professionnelle sont désormais au cœur des politiques de développement et sont très souvent appuyés par des agences de développement tel que l'Agence française de développement (AFD).

2. La quête contrariée de l'autonomie économique des programmes

Loin de se limiter à la question de la rentabilité financière des programmes d'enseignement supérieur à l'étranger, la problématique des modèles économiques renvoie à un ensemble de facteurs liés aux motivations stratégiques poursuivies par les établissements, aux spécificités des modèles académiques, à la réglementation des pays d'accueil, à la forme privilégiée d'implantation du programme, etc. Cet enjeu se limite d'autant moins à une approche financière que la littérature sur le sujet s'accorde sur le fait que les implantations à l'étranger ne sont pas la « poule aux œufs d'or » espérée. L'exportation de programmes à l'étranger génère des revenus financiers beaucoup plus modestes en comparaison de ceux retirés de la mobilité entrante. Dans une estimation agrégée, les formations britanniques à l'étranger auraient ainsi rapporté environ 2 milliards de dollars en 2011, dont 1,4 milliard dans le secteur des écoles secondaires (*British schools overseas*) et près de 430 millions grâce aux programmes d'enseignement supérieur. Pour les établissements australiens, le gain est lui estimé à 400 millions de dollars. On est bien loin des ressources générées par l'accueil d'étudiants étrangers au Royaume-Uni et en Australie, respectivement évaluées à près de 18 milliards en 2013 et 13 milliards en 2014. Un certain nombre d'obstacles sont invoqués pour expliquer ces revenus limités, au-delà des stratégies des établissements : des investissements financiers risqués, des structures aux modèles économiques non pérennes, ou encore des restrictions sur le rapatriement des revenus, etc.

⁸² Voir Chelbi et Ficatier (2010).

Certes, la rentabilité est une des motivations de la projection des établissements à l'étranger, mais bien d'autres logiques peuvent guider ces stratégies de déploiement à l'étranger (voir chapitre 4). De ce point de vue, l'analyse du modèle économique concerne moins la problématique de la génération de revenus que celle de la soutenabilité de l'investissement académique. Quels arrangements juridiques et financiers structurent le partage des responsabilités dans le cadre des programmes à l'étranger ?

Si les modèles académiques impliquent des modèles économiques variables – selon l'implication du corps enseignant de l'établissement d'envoi, selon la forme d'implantation du programme ou encore selon la spécificité de la formation elle-même –, le type de ressources engagées par les établissements ou par d'autres acteurs (État, entreprises) d'une part, et les sources de financement d'autre part sont finalement limités.

On peut en effet distinguer :

- côté postes de dépenses : les ressources humaines (personnel d'enseignement, de direction ou de personnels administratifs), les ressources opérationnelles (frais de mobilité et autres), les dépenses liées aux investissements (infrastructures et équipements principalement) ;
- côté ressources potentielles : les droits d'inscription payés par les étudiants, les subventions publiques, les financements privés d'entreprise ou de mécènes, etc.

La typologie suivante (tableau 22) permet de mieux cerner les ressorts des modèles économiques à partir des investissements et des responsabilités consentis par les établissements, entre le modèle des campus satellites où le risque financier est concentré sur l'établissement d'envoi et le modèle de la franchise où le risque est davantage d'ordre réputationnel, dans la mesure où les investissements en infrastructures et les responsabilités académiques sont assurées par le partenaire à l'étranger.

Tableau 22
Typologies des modèles d'offre à l'étranger

	Campus satellite	Établissement associé et diplômes délocalisés		Formation à distance		Franchise
Infrastructure						
Curriculum						
Enseignement						
Évaluation						
Certification						

-----> Risque réputationnel
Risques financiers <-----

Établissement d'envoi
Établissement partenaire
Les deux

Source : Typologie à partir de Nigel Healey, 2016

2.1. Campus satellites et établissements associés : l'équation de l'autonomie financière

L'analyse des modèles économiques des implantations d'établissements français à l'étranger fait intervenir un ensemble d'acteurs dont les niveaux de responsabilité et de participation sont très différenciés. Il peut s'agir de ressources des établissements, d'envoi et d'accueil, des ressources publiques des États, là aussi d'envoi ou d'accueil, ou encore des moyens privés, issus d'entreprises, d'individus ou de fondations. De manière globale, les cas d'autonomie économique des programmes à l'étranger au regard des établissements français, c'est-à-dire d'autofinancement, sont limités. Un nombre restreint de programmes sont dans ce sens autofinancés.

Deux types d'autofinancement sont alors possibles : (i) une autonomie financière assurée par les droits d'inscription payés par les étudiants soit directement à l'établissement d'envoi soit au partenaire étranger qui en reverse une partie par la suite à l'établissement à l'origine du programme et (ii) une autonomie autorisée par un soutien financier étatique ou privé. Ainsi, dans de nombreux cas, le financement est essentiellement assuré par les établissements d'envoi, même si des soutiens financiers directs ou indirects, plus ou moins importants, peuvent être consentis par l'État français ou étranger.

En plus de ces types de financements, des entreprises françaises peuvent appuyer les formations françaises déployées localement. Cet appui peut être soit académique

à travers l'envoi de professionnels pour assurer certains enseignements, soit financier. Le mécénat industriel couvre très souvent les investissements en équipements et locaux. Certaines entreprises peuvent par ailleurs apporter un soutien financier au programme, au titre de leur représentation au conseil d'administration, même si cette participation reste limitée au regard du financement global. C'est notamment le cas de la Shanghai Paris Elite Institute of Technology (SPEIT). Dans d'autres cas, les partenaires industriels appuient financièrement les formations délocalisées sous la forme de bourses industrielles (Centrale Pékin, SPEIT, etc.), de chaires de recherche (HEC Paris Qatar) et de subventions directes (FGL-ECUST). En général, ce type de financement est néanmoins marginal dans l'économie des programmes à l'étranger.

Tableau 23

Exemples de campus satellites en fonction de l'origine du soutien financier

Campus satellites		
Autofinancés	Appui public	Appui privé
EIGSICA (Eigsi à Casablanca)	Ecole Centrale de Casablanca	HEC Paris in Qatar
EDHEC Business School (Londres et Singapour)	Sorbonne Abou Dhabi	Paris Dauphine Tunis
EM Lyon (Casablanca)	TBS Casablanca	Mahindra Ecole Centrale
TBS Barcelona		
Essec Singapour		
INSEAD Asia Campus		
Inseec (Crea Genève, London)		
Skema (Suzhou, Raleigh, Belo Horizonte)		

Source : France Stratégie

a) Les campus satellites

On recense 14 campus satellites et 26 campus multi-sites dans les programmes français à l'étranger. D'un point de vue économique, trois types de configurations peuvent être distingués :

- (1) (*cadran 1 du graphique 27*) les cas majoritaires dans lesquels les campus appartiennent entièrement à l'établissement français d'envoi qui supportent ainsi l'ensemble des coûts d'infrastructures et de gestion administrative et pédagogique du programme. On ne retrouve que des écoles privées dans ce cas. On peut citer les exemples de l'école d'ingénieurs Eigsi à Casablanca (EIGSICA) ou de l'école de commerce ESSEC pour son campus à Singapour. Concernant l'EIGSICA, le campus est installé dans des locaux loués par l'EIGSI

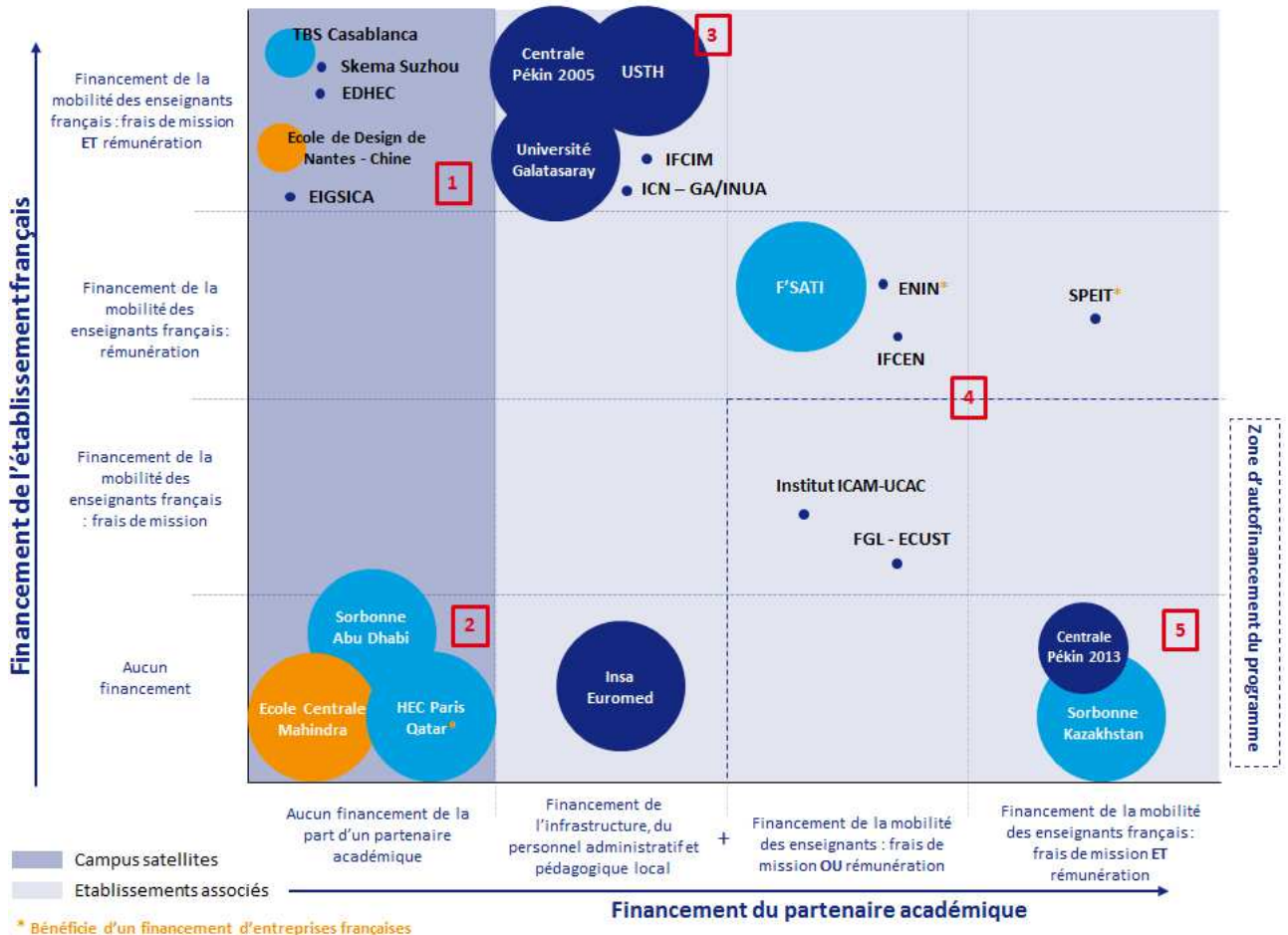
et tous les frais de fonctionnement (personnel administratif, personnel pédagogique local et français, équipements, etc.) sont financés par les frais de scolarité (un tiers des frais appliqués sur le campus de La Rochelle) et des aides d'entreprises (limitées néanmoins).

- (2) (*cadran 2 du graphique 27*) les cas dans lesquels les campus à l'étranger bénéficient d'un soutien financier de l'État d'accueil par un subventionnement direct ou indirect (mise à disposition de locaux ou concession avantageuse de terrains, etc.). C'est par exemple le cas de l'école Centrale à Casablanca ou de la Sorbonne à Abou Dhabi. Pour Sorbonne Abou Dhabi, les Émirats prennent en charge l'ensemble des coûts de gestion et de fonctionnement de l'établissement (infrastructures, équipements, rémunération du personnel administratif et pédagogique – local et français – et les frais de missions). Les universités françaises partenaires perçoivent 15 % des frais d'inscription (rémunération au résultat). Le financement du campus et du programme peut aussi être pris en charge par un partenaire privé, qu'il s'agisse d'une entreprise, une fondation ou d'un mécène. C'est notamment le cas de l'école Centrale Mahindra à Hyderabad (Inde) qui bénéficie du soutien de la filiale *Mahindra Educational Institutions* du groupe Mahindra, un conglomérat industriel impliqué dans dix secteurs d'affaires dont l'automobile, l'aérospatial et les équipements industriels. Cette filiale est dédiée à la création d'institutions éducatives dans le pays.

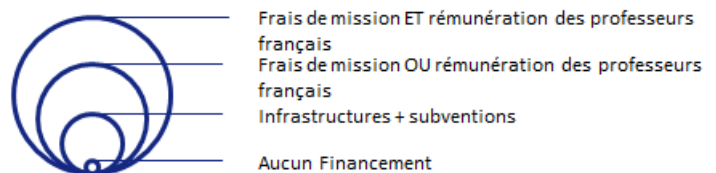
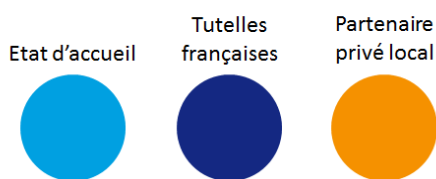
b) Les établissements associés

Parmi les implantations physiques d'établissements français à l'étranger, on compte 38 établissements associés. En comparaison des campus satellites, le modèle économique est plus complexe dans la mesure où l'établissement français scelle un partenariat avec un autre établissement académique. Dès lors, en plus du soutien potentiel d'acteurs étatiques et privés nationaux ou locaux, la soutenabilité du modèle économique peut tenir au niveau de la participation du partenaire académique, en fonction de ses intérêts stratégiques (attirer une offre prestigieuse, combler rapidement une lacune disciplinaire dans son offre de formation, développer une activité de recherche, etc.). Au regard de l'analyse des participations croisées des acteurs non académiques et des établissements partenaires, seul un nombre limité d'établissements associés sont en situation d'autonomie financière c'est-à-dire à coût nul pour l'établissement français.

Graphique 27
Modèles économiques des implantations physiques d'établissements français à l'étranger (hors franchises)



Origine du financement



Source : France Stratégie, 2016

De plus, de nombreux projets d'établissements associés sont portés, non pas par un établissement, mais par un consortium d'établissements qui accepte de gérer en commun les programmes au sein d'un établissement partenaire ou d'un établissement créé à la suite d'une convention de coopération. Ce regroupement permet de mutualiser les compétences et les capacités des différents établissements

membres et de répartir de cette manière les coûts liés à la délocalisation. Cette stratégie de mutualisation des moyens financiers et humains permet au consortium de solliciter différents établissements pour les enseignements dispensés obligatoirement par des professeurs français. La formation délocalisée a ainsi accès à un pool plus important de professeurs sans pour autant « dépeupler » un établissement de ses enseignants surtout lorsque les heures d'enseignement à l'étranger sont prises en compte dans leur charge de service. D'ailleurs, l'essentiel des institutions nées d'accords gouvernementaux (USTH, Galatasaray, Centrale Pékin, etc.) sont soutenues par des consortiums d'établissements qui gèrent le fonctionnement des programmes délocalisés.

Par exemple, dans le cas de l'USTH, chaque diplôme est porté par plusieurs établissements ; les professeurs français assurant les enseignements sont donc piochés au sein de chacun de ces établissements réduisant ainsi le coût supporté par chaque institution. Par ailleurs, des projets de plus petite échelle optent également pour ce mode de fonctionnement à l'image du *Sino-French Program in Chemical Science and Engineering* porté par la Fédération Gay-Lussac en partenariat avec la East China University of Science and Technology de Shanghai (ECUST). Les enseignants en mission en Chine pour assurer les enseignements sont sélectionnés parmi le corps pédagogique des vingt établissements membres de la fédération. Les implantations à l'étranger du Groupe des écoles Centrale (GEC) peuvent de la même manière s'appuyer sur le corps enseignant de l'ensemble des écoles centrales en France. Ce mode d'organisation, lorsqu'il est composé d'un grand nombre d'établissements, qui plus est d'origine variée (universités, grandes écoles, institutions d'administration des entreprises, etc.), peut néanmoins avoir des inconvénients : il confère en effet très peu de visibilité aux établissements membres et laisse donc peu de place à des stratégies de marque.

Encadré 20

L'École nationale d'ingénieurs sino-française

Cette école est née d'un protocole d'accord signé entre l'École nationale d'ingénieurs de Metz (ENIM) et Nanjing University of Science and Technology (NUST). Les deux parties sont responsables de la mise à disposition des enseignants qualifiés nécessaires à la réalisation du programme pédagogique. Les professeurs français, chargés de la mise en œuvre du programme pédagogique, sont principalement mis à disposition par l'ENIM, les écoles du

groupe ENI et par les partenaires industriels de l'ENIM. NUST prend en charge l'inscription et de la gestion de tous les élèves – un investissement initial de 1,5 million de yuans – ; l'hébergement des cours et la mise en place de laboratoires pédagogiques ; le logement et les rémunérations du personnel chinois travaillant à l'ENIN et les frais de déplacements ; les frais d'assurance maladie et accident du personnel français. De son côté, ENIM prend en charge l'investissement initial à la création de l'ENIN qui représente 1,5 million de yuans et le règlement des salaires du personnel français travaillant à l'ENIN.

Concernant le modèle économique des établissements associés, plusieurs configurations peuvent être distinguées au regard de l'investissement des établissements d'envoi et partenaires et des sources de financement publiques :

- (3) (*cadran 3 du graphique 27*) Les établissements dont le modèle économique dépend essentiellement des ressources de l'établissement d'envoi et qui peuvent ou non bénéficier du soutien des tutelles nationales et du pays d'accueil. Ces implantations physiques ont ainsi un coût pour les établissements d'envoi qui assurent la charge pédagogique du programme et les mobilités associées sans que celles-ci ne soient couvertes ou partagées par l'institution académique partenaire. De plus, dans de nombreux cas, le soutien de l'État français est déterminant pour le lancement du programme mais aussi pour son fonctionnement durable. Cela a notamment été le cas de Centrale Pékin, de l'université de Galatasaray ou de l'INSA Euromed.

Encadré 21

L'université Galatasaray, une université binationale

L'université Galatasaray est née d'un accord intergouvernemental signé en 1992 par la France et la Turquie. Il s'agit d'une université publique turque francophone avec un recteur turc et un recteur-adjoint français. On y retrouve quatre licences délocalisées de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, l'université de Lille 1 et l'université de Bordeaux Montaigne. L'université dispose d'un soutien public et des établissements partenaires conséquent. Les infrastructures et les équipements, de même que le personnel administratif et enseignant local, sont pris en charge par la Fondation Galatasaray. Elle fournit également le logement aux enseignants français pour les missions. La partie française prend en charge le reste des frais de missions (mobilité des enseignants) et l'intégralité de la rémunération des enseignants français. Quand bien même le financement par la

partie française ne représente que 8 % du budget global de l'université, le coût de gestion des diplômés délocalisés est très important.

Les établissements français ne disposent cependant d'aucun levier pour faire évoluer le modèle économique de cette entité.

- i.* Galatasaray est une université publique et n'applique donc pas de frais d'inscription excepté lorsque les étudiants s'inscrivent dans une formation délocalisée. Ces derniers doivent donc s'acquitter des droits nationaux et l'université refuse que la partie française ne reporte les coûts de délocalisation sur les droits de scolarité.
- ii.* L'université Galatasaray a été créée pour permettre aux étudiants du lycée Galatasaray de poursuivre leurs études supérieures en français ; elle a cependant élargi son recrutement auprès des meilleurs élèves des lycées turques. Elle a désormais vocation à former l'élite turque francophone et laisse donc peu de marge de manœuvre à la partie française en termes de consolidation du mode de financement de la délocalisation.

Le double souci du soutien de la francophonie (promotion du français dans une université d'un pays non francophone) et de maintien de la politique d'influence entrave la capacité de négociation de la partie française.

- (4) (*cadran 4 du graphique 27*) Autre configuration, les établissements qui s'inscrivent dans une dynamique d'autonomie croissante du modèle économique grâce au développement des ressources propres (club d'entreprises) ou des ressources locales (soit financement public local soit de l'institution partenaire). Ces programmes peuvent encore disposer d'un soutien des tutelles publiques françaises (des postes d'experts) et les établissements d'envoi sont amenés à financer encore une partie du programme, les coûts du programme n'étant pas entièrement couverts par le partenaire. Cette dynamique d'autonomisation financière s'appuie ainsi sur le recours à des ressources propres et à la négociation – souvent difficile – avec les partenaires locaux, afin de revoir à la hausse leur investissement. La renégociation des arrangements financiers est en effet un moment complexe, parfois tendu, qui nécessite de la diplomatie, voire des rapports de force. C'est d'autant plus le cas dans les configurations où la mobilisation de ressources propres (fonds privés d'entreprises, droits d'inscription plafonnés ou interdits) est très limitée.
- (5) (*cadran 5 du graphique 27*) Enfin le cas où les coûts des programmes sont entièrement pris en charge par les partenaires locaux, ce sont ainsi des

programmes autofinancés, grâce au financement publique local ou grâce au financement des étudiants.

Tableau 24 - Risques et contraintes des campus satellites et des établissements associés

Risque financier	Risque réputationnel	Contraintes locales	Risque pédagogique
<p>Coûts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Location de locaux et aménagement • Maintenance des infrastructures • Rémunération du personnel (surtout les enseignants en mission) • Taux d'inscription faibles <ul style="list-style-type: none"> ◦ Critères d'admission trop élevés ◦ Nombre minimum d'étudiants locaux à admettre <p>Qualification des managers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Managers n'ayant que très peu voire aucune expérience dans le management 	<p>Qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à satisfaire à la fois les prérequis des agences d'assurance qualité des pays d'origine et des pays d'accueil • Difficulté à conserver la qualité du programme car les réglementations et les procédures académiques sont difficiles à appliquer sur place • Adaptation du contenu et son risque d'avoir un effet sur la qualité du programme <p>Partenariat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualité douteuse des partenaires 	<p>Contraintes réglementaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modification de la réglementation sans avertissement • Lenteur et opacité de la bureaucratie gouvernementale • Restrictions du degré d'adaptation du programme • Harmonisation des pratiques • Règles d'accréditation des diplômes par le gouvernement local • Risques liés à l'ingérence du gouvernement dans le fonctionnement du campus • Expansion des capacités locales rend les campus moins attractifs • Distance institutionnelle <p>Concurrence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concurrence entre les campus et les universités locales pour les étudiants 	<p>Staff</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité du staff expatrié à enseigner dans un environnement multilingue et multiculturel • Problèmes de discriminations lorsqu'il y a différents niveaux de personnels (locaux, expatriés) • Risques dus au fait que l'approche pédagogique de l'université mère est imposée au personnel académique local • Tensions entre le staff expatrié et local <p>Étudiants locaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflit d'identité : ils ne sont ni des étudiants internationaux dans une institution à l'étranger, ni des étudiants dans une université locale • Difficulté à adopter les méthodes d'apprentissage édictées par l'université mère <p>Programme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pertinence du programme au niveau local • Équilibre entre standardisation et adaptation

2.2. Le modèle spécifique de la franchise

Les franchises de programmes d'enseignement deviennent un mode de développement à l'international plébiscité notamment par les établissements britanniques (voir chapitre 5). En France, ce modèle est essentiellement utilisé par des écoles privées spécialisées, à l'exception de quelques cas dans le domaine du management (encadré 22). En théorie, l'établissement franchiseur fournit le programme et s'assure du contrôle de la qualité et de la validation du diplôme, le partenaire local étant uniquement chargé des enseignements. S'il s'agit d'une franchise « pure », le titre du diplôme, le programme d'étude, le matériel pédagogique et l'évaluation sont étroitement alignés sur ceux du diplôme délivré par l'établissement franchiseur. Néanmoins, en pratique, l'université peut permettre à l'institution franchisée de les adapter au contexte local.

Encadré 22

Le MBA International Paris

Le MBA International Paris, créé en 1998, est né d'un partenariat entre l'IAE de Paris et l'université Paris Dauphine. Il est implanté en Algérie, Égypte, Liban, Maroc, Océan indien, Sénégal, Syrie et Tunisie avec à chaque fois un partenaire local. Les enseignements sont dispensés en français et en anglais. Ce MBA est destiné à des cadres d'entreprise en activité dans les pays partenaires et se déroule en *part-time* (temps partiel) afin de faciliter la poursuite de l'activité professionnelle des étudiants. Les cours sont complétés par un dispositif d'auto-formation basé sur un intranet pédagogique qui permet à l'étudiant de travailler à distance. La formation peut sensiblement varier d'un pays à l'autre. Les sessions de formation sont animées par les professeurs des deux universités françaises dépêchés sur place mais prennent cependant appui sur le corps professoral local.

En France, les franchises sont majoritairement le fait d'écoles spécialisées en mode, hôtellerie, voire arts culinaires. C'est notamment le cas de l'École supérieure des arts et techniques de la mode (ESMOD France) et de l'École Internationale d'hôtellerie et de management Vatel. ESMOD France concède la marque ESMOD à un partenaire local sur une période contractuelle de trois ans. L'école française est responsable de la diffusion et du contrôle du programme au sein des établissements franchisés à l'étranger qui portent le nom ESMOD (ESMOD Sousse, ESMOD Oslo), tout en permettant une certaine adaptation au marché local. Ces franchises délivrent des

titres certifiés reconnus par l'État français. Lors de la phase de démarrage du programme, ESMOD France assure le pré-recrutement des professeurs mais vise à moyen terme l'autonomisation de l'institution franchisée avec du recrutement local en plus des *visiting* de professeurs français. Pour cette mise à disposition du programme et son contrôle, l'école de mode perçoit des royalties de son partenaire.

À l'instar d'ESMOD, l'institut Vatel a lui aussi axé son développement international sur un modèle de franchise à l'étranger. L'établissement assure le transfert du programme et le contrôle qualité en interne (titres certifiés). Le recrutement du personnel pédagogique est local, avec des interventions de professionnels du secteur d'activité. Les frais de scolarité appliqués sont variables selon les régions ; si en France, ils sont de 7 000 euros, ils s'élèvent à 1 500 euros en Chine et à 12 000 euros en Russie. 10 % de ces frais de scolarité sont remontés à Vatel Lyon.

Si l'actif recherché dans le modèle de la franchise est clairement la marque et le diplôme pour le franchisé, du côté des établissements franchiseurs, cette stratégie s'inscrit dans des objectifs de développement international à vocation commerciale.

2.3. Les diplômes délocalisés : des modèles économiques fragiles

En 2015, on peut dénombrer au moins 326 diplômes d'établissements français délocalisés à l'étranger auprès de partenaires académiques ou au sein d'institutions binationales telles que l'université française d'Égypte ou encore l'USTH, dans lesquels sont inscrits au total plus de 9 500 étudiants à travers le monde. Ces programmes sont massivement issus de l'offre de formation des universités (94 %) et dans une petite proportion d'écoles de commerce (4 %). Ils concernent par ailleurs très majoritairement des diplômes nationaux (83 %).

a) Intérêts et formes d'engagement des établissements français

Les processus de délocalisation de l'offre de diplômes nationaux ou d'établissements s'appuient sur la conclusion d'un accord de partenariat international par l'entremise d'une convention qui recense l'ensemble des dispositions d'organisation du programme, à la fois d'un point de vue académique (recrutement des étudiants, organisation du cursus et intervention des enseignants, évaluation), administratif et financier (niveau des droits d'inscription). Dans ce type de délocalisation, le modèle économique tient essentiellement au partage des coûts liés à la formation, dans la mesure où le partenaire fournit, dans la grande majorité des cas, les infrastructures,

les équipements et le soutien administratif. L'arrangement financier dépend ainsi de la composition des équipes pédagogiques qui assureront les enseignements du diplôme délocalisé (le partage des enseignements entre les professeurs locaux et les professeurs de l'institution d'envoi). À ce propos, pour assurer la qualité du programme, de nombreux établissements imposent qu'une part minimale des enseignements soit directement assurée par les équipes pédagogiques de l'établissement d'origine. Cette part peut varier selon les établissements : au moins la moitié des enseignements par exemple pour les diplômes délocalisés des universités Paris 8, de Bordeaux ou de l'université de Rennes 1, ou encore 75 % pour l'EM Grenoble. De manière générale, les heures d'enseignement sont soit intégrées dans le plan de charge de cours de l'enseignant et dans le service de la composante portant le diplôme, soit considérées comme des heures complémentaires ou réalisées par des vacataires rattachés à l'institution d'envoi. En plus de ces coûts liés à la formation s'ajoutent ceux engendrée par la mobilité (transport, per diem, etc.). Quatre modèles de prise en compte des coûts des programmes délocalisés peuvent être identifiés :

- (1) un modèle, qui n'est pas si rare, basé sur l'enseignant qui ne demande pas de rétribution : ni à son établissement par intégration des heures de cours dans sa charge d'enseignement ou compensation en heures complémentaires, ni à l'établissement d'accueil sous forme d'indemnité.
- (2) un modèle qui fait peser le coût sur les établissements français dans la mesure où les heures d'enseignement sont soit intégrées dans le service statutaire de l'enseignant, soit prises en charge directement par l'établissement, ainsi que les frais associés de mobilité. Dans de nombreux cas, le coût supporté par l'établissement français est accepté et se justifie, soit par une mission de coopération au développement revendiquée par l'établissement, soit parce qu'il permet à l'établissement français de nouer un partenariat stratégique. Le modèle économique dépend ainsi de l'intérêt que porte l'institution d'envoi au partenaire, au regard de son potentiel en termes de développement d'activité de recherche, de recrutement d'étudiants, etc.
- (3) un modèle de partage des coûts entre les établissements partenaires, où une partie ou la totalité des coûts estimés – avec une approche en calcul coût complet plus ou moins assumée et précise – est reversée à l'établissement français. Dans certains cas, le modèle peut ainsi s'équilibrer si l'ensemble des coûts est refacturé à l'établissement partenaire.

- (4) un modèle rémunérateur pour l'établissement français, dans lequel un forfait qui va au-delà des coûts complets du programme est facturé à l'établissement partenaire.

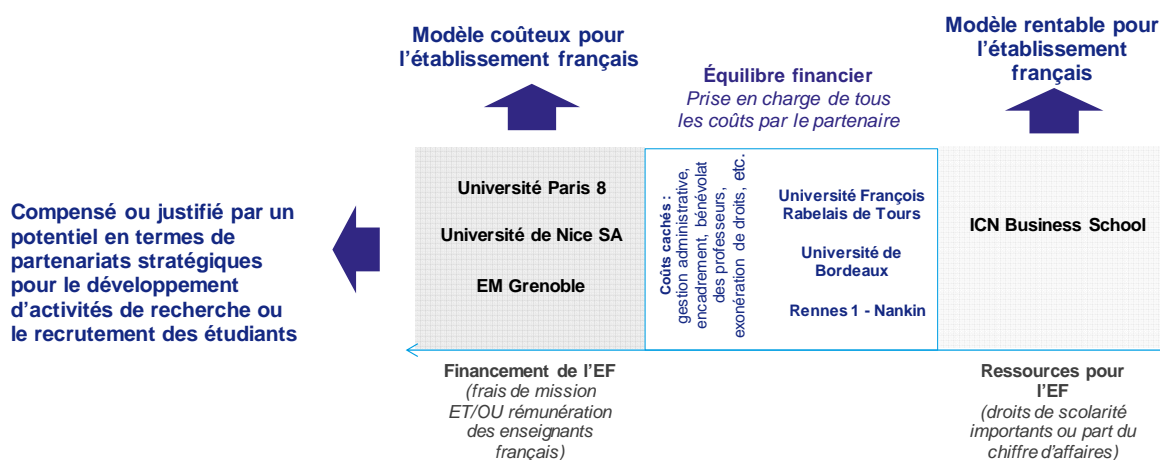
Du côté des ressources, ce sont essentiellement les droits d'inscription payés par les étudiants qui couvrent le coût des programmes. À ce titre, il convient de bien distinguer les types de diplômes délocalisés, entre les diplômes nationaux et les diplômes d'établissement, car ils impliquent des règles différentes, de tarification notamment. Dans le cadre des diplômes nationaux, qui représentent plus de 80 % des diplômes délocalisés, les étudiants sont inscrits à la fois dans l'institution partenaire et dans l'établissement français et doivent de ce fait s'acquitter des droits d'inscription dans l'institution partenaire mais également des droits nationaux français (184 euros pour la licence et 286 euros pour le master). Certaines universités peuvent décider d'exonérer ces étudiants étrangers des droits de scolarité. Lorsque les étudiants ne sont pas exonérés de frais d'inscription, plusieurs options existent.

- (1) L'établissement partenaire ne facture aux étudiants inscrits dans le diplôme délocalisé, que les droits nationaux français (avec peut-être des frais complémentaires). C'est le cas des diplômes délocalisés au sein de l'université Galatasaray.
- (2) L'établissement partenaire est libre de fixer le montant des frais annuels de scolarité. Les étudiants s'acquittent également des droits d'inscription à l'université française auprès de l'établissement partenaire, qui les reversera à l'établissement français. Il peut pratiquer des droits d'inscription différents des formations classiques qu'il propose (droits majorés) permettant de couvrir les frais spécifiques dédiés au financement de la délocalisation (mobilité des enseignants, primes pour le personnel administratif, etc.), dans d'autres, les droits peuvent même permettre à l'établissement partenaire d'engranger des revenus.
- (3) L'établissement partenaire fixe librement les frais annuels de scolarité et reverse une quote-part ou un forfait à l'établissement français, couvrant de façon plus ou moins généreuse les frais de la formation. L'Université de Rennes 1 propose trois diplômes nationaux de master au sein de la South East University de Nankin (Chine) : le master Management, Business et Banques-Finances, et deux parcours (microélectroniques, traitement du signal et de l'image) du master Électronique et Telecom. L'université partenaire reverse une somme forfaitaire

de 10 000 euros par année de master à Rennes 1. Autre exemple concernant des diplômes d'établissement, l'ICN Business School propose un *bachelor* international en partenariat avec le Groupe Sup de Co Dakar. Ce dernier fixe librement le montant des frais de scolarité pour les étudiants du *bachelor*. Sup de Co Dakar verse à l'ICN une contribution de 400 euros par étudiant inscrit.

Graphique 28

Modèles économiques des diplômes délocalisés, du point de vue des établissements français



EF : établissement français.
Source : France Stratégie

b) Vers une harmonisation des pratiques ?

Il ressort que les diplômes délocalisés, notamment issus des universités, sont le plus souvent sur un modèle qui reste coûteux pour les établissements français. D'autant plus que ces distinctions de modèles font apparaître l'enjeu de la capacité d'estimation des coûts complets des programmes, dont on sait qu'elle est pour le moins très inégale selon les établissements. Bien des coûts cachés (gestion administrative, temps hors enseignement, encadrement des étudiants, etc.) sont rarement pris directement en compte. Pour autant, certains établissements ont lancé de véritables estimations de la totalité des coûts des programmes délocalisés, souvent dans le cadre de renégociation de conventions. Ils peuvent à ce titre bénéficier de l'expertise plus ou moins accumulée par les établissements dans les services dédiés à la formation continue.

Les cas de modèles équilibrés sont néanmoins de plus en plus nombreux. Ils témoignent du souci croissant des services universitaires de prendre en compte la

dimension économique des programmes délocalisés, notamment à la demande des autorités en charge de la stratégie de l'établissement. L'offre de programmes délocalisés est ainsi de plus en plus pilotée au niveau des services des relations internationales, avec dans certains cas, une approche globale de l'offre et surtout une gestion financière intégrée de celle-ci. Des pratiques d'équilibre financier sur l'ensemble de l'offre peuvent être mises en place, autorisant la coexistence de programmes en partie déficitaires – soit nouvellement lancés soit structurellement coûteux – avec des programmes plus rôdés et parfois bénéficiaires.

Encadré 23

L'offre de diplômes délocalisés : le cas de l'université Jean Moulin Lyon 3

L'université Jean Moulin Lyon 3 délocalise 32 de ses diplômes dont cinq à l'université française d'Arménie (UFAR), pour un total de 2 082 étudiants inscrits en 2015. Leur management s'oriente vers un modèle à coûts complets afin que les programmes ne soient pas déficitaires. Au niveau des frais d'inscription, ces diplômes sont directement payés par les étudiants étrangers à l'institution partenaire. En effet, la convention signée entre les institutions stipule que les étudiants locaux sont exonérés de frais d'inscription au sein de l'université Lyon 3. Plusieurs options de financement sont envisagées : (1) tout est pris en charge par le partenaire, c'est-à-dire, que l'université Lyon 3 propose un forfait de gestion administrative ou un forfait annuel plus global ; (2) l'université Lyon 3 accepte qu'une formation délocalisée soit déficitaire si cela sert à la recherche, surtout dans le cadre des partenariats historiques. Au-delà, un équilibre global est recherché : les formations excédentaires permettent d'assurer la pérennité des programmes déficitaires.

Les établissements affichent de plus en plus une volonté d'harmonisation des pratiques, qui se manifeste par une reprise en main des programmes à un niveau plus centralisé – service des relations internationales – parfois facilité par les regroupements d'établissements (COMUE) – et par la mise en place de chartes de bonnes pratiques. Ces chartes peuvent traiter aussi bien des procédures de mise en place de programmes délocalisés que des règles de rémunération ou de composition du corps enseignant dans le but d'assurer la qualité des programmes, qui sont le plus souvent des diplômes nationaux. S'il s'agit dans bien des cas de gérer les programmes existants, issus d'équipes pédagogiques ou des composantes, les situations de renouvellement des conventions sont en effet des configurations

propices à l'harmonisation des pratiques, même si elles peuvent aussi générer des tensions entre les services et les équipes pédagogiques.

Au total, trois processus sont ainsi à l'œuvre dans le cadre du management des programmes délocalisés : un intérêt de plus en plus affirmé pour la prise en compte de la dimension financière des projets, une volonté affichée d'harmonisation des pratiques et une tentative de centralisation au sein des directions des relations internationales.

2.4. Les programmes de formation à distance

Les programmes de formation à distance répondent aux mêmes règles d'inscription, de préparation et de contrôle que les formations en présentiel. De ce fait, ils n'offrent pas de possibilité de génération de revenus, même pour les étudiants suivant ces programmes depuis l'étranger. Au Royaume-Uni où la formation à distance est particulièrement développée (chapitre 3), c'est l'offre qui génère le plus de revenus pour les établissements (encadré 24).

Concernant les MOOC, les plateformes étrangères – contrairement à la plateforme française FUN – développent de plus en plus des modèles de monétisation susceptibles de générer des revenus, dont une partie revient aux établissements⁸³.

Encadré 24

Le modèle économique des programmes britanniques de formation à distance

Les données du rapport du BIS publié en 2014 sur la valeur de l'enseignement transnational au Royaume-Uni suggèrent que l'enseignement à distance à l'étranger, à la fois au niveau *undergraduate* et *postgraduate*, génère significativement plus de revenus que les accords partenariaux, au total et par étudiant par an. Le niveau *postgraduate* constitue le plus grand flux de revenus avec des programmes de MBA générant environ 186 millions de livres en 2012/13 et les autres programmes *postgraduate* à hauteur de 92 millions de livres. Les frais annuels moyens de scolarité des institutions britanniques à tous les niveaux d'études et modes de prestation sont de 1 530 livres par étudiant actif, mais varient selon les formes de prestation. L'enseignement à distance semble offrir les meilleures opportunités en termes de génération de revenus, avec une moyenne annuelle de plus de 4 000 livres par inscrit au niveau

⁸³ Delpéch et Diagne (2016).

postgraduate. Sur les 323 730 inscriptions actives, l'Open University comptabilise environ 42 000 inscrits pour plus de 21 millions de livres de revenus générés.

Parmi ces inscrits, 43 % poursuivent des programmes à distance flexibles et 57 % sont enregistrés auprès d'un partenaire à l'étranger. 22 % étudiaient au niveau *postgraduate* et le reste au niveau *undergraduate* ou dans des formations de mise à niveau dans certaines disciplines (*foundation programmes*).

Les étudiants s'inscrivent à des modules et ne payent pas pour l'ensemble d'un programme. Chaque programme est constitué d'une série de modules, chacun comportant des frais d'inscription individuels. Pour les étudiants résidant au Royaume-Uni, les modules coûtent 1 393 livres pour 30 crédits et 2 786 livres pour 60 crédits. Ces frais incluent du matériel pédagogique, des séances de tutorat, les évaluations et examens. Pour un programme à temps plein (120 crédits), les frais tourneraient donc autour de 5 572 livres par an⁸⁴. Au niveau *undergraduate*, les étudiants suivant les formations à l'étranger payent les mêmes frais de scolarité que les étudiants résidant au Royaume-Uni. La tarification est cependant différenciée au niveau *postgraduate*⁸⁵. Pour les diplômes de master, les frais agrégés pour chaque programme varient de 7 647 livres à 20 347 livres, avec les frais des MBA qui sont compris entre 16 986 et 20 347 livres. Les frais des certificats varient entre 2 549 et 6 204 livres. Certains programmes (MBA par exemple) requièrent une mobilité sur le site d'une institution partenaire de l'Open University (les frais de déplacement et d'hébergement ne sont pas inclus dans les droits d'inscription des différents modules).

En effet, initialement gratuites pour les utilisateurs, certaines plateformes à but lucratif, notamment américaines, ont mis en place différents systèmes, notamment des abonnements *freemium*, où l'apprenant a accès à des contenus gratuits mais doit s'acquitter d'une certaine somme pour obtenir des services supplémentaires. On observe par ailleurs un déplacement de la production de valeur ajoutée en aval et en périphérie de la chaîne de production des contenus, avec plusieurs pistes de monétisation :

(1) faire payer les certifications *via* des évaluations en présentiel dans des centres d'examen ou avec des systèmes de reconnaissance sécurisés⁸⁶ ;

⁸⁴ Open University, <http://www.open.ac.uk/courses/fees-and-funding>.

⁸⁵ Open University, « Distance Learning Courses: How much will it cost », article consulté le 18 mars 2016 (<http://www.openuniversity.edu/study/fees/how-much-it-will-cost>)

⁸⁶ Coursera a par exemple introduit un service d'identification baptisé « Signature Track ». Les étudiants paient entre 50 et 70 dollars pour faire certifier leurs résultats aux évaluations des MOOC : leur identité a été vérifiée au préalable, avec une photo d'identité prise par webcam et avec une signature biométrique qui se fonde sur la frappe de l'étudiant sur son clavier d'ordinateur (« typing pattern »).

(2) offrir un service de recrutement aux employeurs ou aux établissements universitaires qui, dans leur stratégie de captation des talents, payent pour avoir accès aux résultats des étudiants ;

(3) développer des services payants de tutorat ou d'évaluation dans le cadre des formations en ligne proposées ;

(4) vendre les droits d'utilisation de la plateforme à des entreprises pour leurs propres besoins de formation interne ;

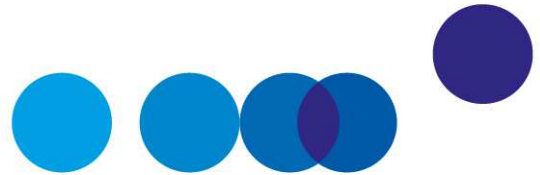
(5) créer des abonnements payants pour l'accès aux contenus de certaines formations. La plateforme Udacity propose ainsi un abonnement de 200 dollars par mois pour accéder au contenu de ses « *nanodiplômes* » construits avec des entreprises ;

(6) intégrer les MOOC dans l'offre proposée : étant donné que les MOOC sont protégés par des droits d'auteur, des institutions tierces ne peuvent les intégrer dans leur offre d'enseignement. Des plateformes offrent néanmoins cette possibilité aux institutions d'enseignement supérieur le souhaitant, moyennant un certain montant ;

(7) proposer aux établissements une assistance payante dans la conception des MOOC⁸⁷.

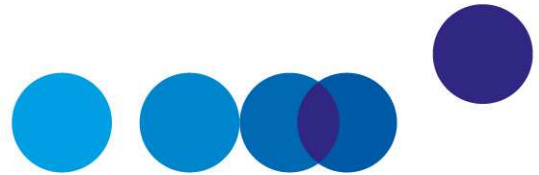
Ces pistes à creuser peuvent générer des revenus qui pourraient progressivement doter les établissements des ressources nécessaires à la fabrication de MOOC (gestion de projet, conception de supports techniques, animation et surveillance de la plateforme, etc.) et même permettre de récompenser l'investissement des enseignants (compensation financière sur la base de revenus générés par le MOOC, etc.).

⁸⁷ Delpech et Diagne (2016), *op. cit.*



Partie III

L'urgence d'une stratégie



CHAPITRE 6

UN ÉTAT EN APPUI AUX ÉTABLISSEMENTS

Il n'y a pas en France de « doctrine nationale » sur le déploiement des établissements à l'étranger en dehors de l'enjeu de déployer une diplomatie scientifique et universitaire. Plusieurs explications peuvent être avancées. Il faudrait tout d'abord que les services de l'État ait une vue d'ensemble de cette pratique. Or, on l'a vu, elle est difficilement saisissable (manque d'information systématique) et insuffisamment identifiée comme stratégique dans le contexte d'internationalisation de notre système. De plus, les établissements sont autonomes. Mais il n'en reste pas moins que l'État a clarifié un positionnement sur d'autres enjeux de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, à commencer par l'attractivité des étudiants et des chercheurs étrangers ou encore sur la mobilité des étudiants français⁸⁸. Sans parler de « doctrine », une clarification du positionnement des services de l'État concernés par les enjeux de la délocalisation de l'offre est ainsi nécessaire.

Car, si ce n'est pas à l'État de dire quelle doit être la stratégie des établissements en la matière, c'est en revanche une obligation pour ses services d'offrir un positionnement clair sur un ensemble d'enjeux essentiels de régulation : le pilotage, le financement et l'évaluation. Les principaux pays disposant d'une offre à l'étranger se sont d'ailleurs dotés de documents stratégiques visant à clarifier l'environnement de régulation publique des activités de déploiement des établissements à l'étranger : mise à disposition d'outils statistiques et d'informations stratégiques pour aider les établissements à mieux saisir les opportunités de développement et à préciser leurs stratégies, promotion et valorisation de la marque spécifique des systèmes d'enseignement supérieur des pays, coordination des acteurs étatiques pour mieux

⁸⁸ Voir notamment les stratégies nationales pour l'enseignement supérieur (StraNES) et pour la recherche (SNR), dans lesquelles les questions d'internationalisation sont traitées.

accompagner l'exportation des établissements et des formations, structuration d'une offre d'expertise et renforcement des systèmes d'assurance qualité pour les ajuster aux nouveaux enjeux des activités transnationales des établissements, etc. Certains ont même défini des pays cibles (Royaume-Uni) ou créé des fonds spécifiques dédiés au financement du développement à l'international des établissements (Allemagne). De ce point de vue, ces enjeux manquent de clarté en France, ce qui pèse sur la visibilité des acteurs. Moins qu'une stratégie nationale – dont la pertinence est incertaine – c'est une clarification des règles de la régulation publique qui semble nécessaire pour les établissements.

L'État peut néanmoins déterminer que son intervention doit aller au-delà de la seule régulation de ces activités. Il peut en effet identifier des enjeux stratégiques. L'État allemand a par exemple décidé de promouvoir et de financer l'exportation du modèle allemand à l'étranger. Les pouvoirs publics britanniques ont établi des objectifs de développement de l'offre des établissements à l'étranger⁸⁹. L'internationalisation du secteur éducatif, dans toutes ses dimensions, figure ainsi parmi les onze stratégies industrielles du pays et trouve, depuis la *Prime Minister Initiative*, un relais au plus haut niveau de l'État. Même dans les contextes où prévaut une logique de marché comme en Australie et au Royaume-Uni, les pouvoirs publics jouent ainsi un rôle important. Dans ce cas, l'État doit se donner les moyens de ses ambitions. Ils disposent alors de plusieurs outils pour y parvenir.

En France, avec les lois LRU en 2007 et Fioraso en 2013, c'est bien cette tendance à une autonomie accrue de gestion qui s'installe progressivement. Dans ce contexte, l'internationalisation passe essentiellement par les politiques menées par les établissements. Dans le cadre des stratégies de déploiement de l'offre à l'étranger, l'action de l'État s'appuie principalement sur quatre types de registres : le soutien financier, l'incitation, l'évaluation et l'expertise. Hormis les financements publics auxquels il est de moins en moins recouru, les autres registres sont insuffisamment utilisés par l'État pour orienter les stratégies internationales des établissements.

(1) *Le soutien financier direct et indirect* : les tutelles des établissements et les services du MAEDI peuvent mobiliser des ressources financières et humaines pour accompagner les projets d'implantation d'établissements français à l'étranger, soit par des subventions directes, soit par des détachements spécifiques de poste de professeurs ou d'experts techniques. Même si ces

⁸⁹ BIS, *op. cit.*

financements restent limités au regard du financement global des programmes à l'étranger – et notamment des coûts de formation supportés par les établissements (chapitre 3) – ils sont souvent déterminants dans l'équilibre des modèles économiques de ceux-ci. Or, ces financements sont rarement incitatifs et ils sont soumis aux aléas budgétaires liés aux contraintes sur les ressources de l'État. Leur mobilisation tient le plus souvent à la capacité de négociation de l'établissement français – qui dépend de son prestige et de ses réseaux – ou à l'opportunité ouverte par un projet dont la dynamique est avant tout diplomatique. Ces moyens financiers font enfin rarement l'objet d'une évaluation d'impact.

- (2) *L'incitation* : l'incitation au déploiement de l'offre à l'étranger – tout comme l'incitation à l'internationalisation des établissements – reste aujourd'hui un registre peu développé, au contraire du modèle allemand de financement incitatif et d'amorçage pour le développement d'implantations à l'étranger (voir *infra*). En plus de financements incitatifs, d'autres leviers pourraient être développés pour encourager les établissements à projeter leur offre à l'étranger et, plus largement à développer de véritables stratégies d'internationalisation ; ce serait notamment le cas de la contractualisation entre l'État et les établissements dans laquelle les modes d'allocation des ressources prendraient davantage en compte les politiques internationales des établissements. Cela nécessiterait de développer des indicateurs d'internationalisation prenant en compte la multiplicité des dispositifs d'internationalisation (voir chapitre 4). Si un indicateur, généralisé à tous les établissements de l'enseignement supérieur, était rendu obligatoire, on pourrait en attendre que l'investissement sur l'internationalisation soit davantage reconnu, donc récompensé, avec un impact sur la dotation globale des établissements.
- (3) *L'accréditation et l'évaluation pour la qualité* : face à la projection à l'étranger, sous des formes de plus en plus variées, des établissements français, l'enjeu de la qualité de l'offre est essentiel. Une clarification des règles du jeu serait nécessaire notamment pour l'évaluation des programmes français à l'étranger. Or, aujourd'hui, on constate un manque de clarté et d'impulsion sur le sujet, alors même que la demande de transparence sur l'offre et d'assurance sur la qualité des enseignements est de plus en plus forte et émane de tous les acteurs (étudiants, gouvernements des pays d'accueil, partenaires académiques et scientifiques, etc.).

- (4) *L'expertise* : enfin, un moyen de favoriser la projection des établissements à l'international tient à leur capacité préalable à élaborer des stratégies et à mettre en œuvre des projets souvent complexes. L'écosystème d'expertise – de l'expertise pédagogique et de formation à celle du management de projets financiers internationaux en passant par l'expertise d'analyse du marché – est insuffisamment structurée en France. Des services de l'État, les établissements en interne et des opérateurs variés peuvent détenir un type d'expertise mais de manière éparpillée et difficilement utilisable par les établissements.

Tableau 25

Registres d'action de l'État pour les stratégies d'internationalisation

		Outils	Recommandations possibles
Financement	Direct	<i>Subventions ; postes dédiés et détachement</i>	Introduire de la dégressivité pour les financements directs afin d'encourager l'autonomisation financière des projets. Évaluer les programmes et concentrer les ressources sur les projets disposant d'une valeur ajoutée reconnue en termes de recherche.
		<i>Contractualisation État-établissements</i>	Introduire et généraliser dans les indicateurs obligatoires d'évaluation des établissements, un indicateur international.
	Incitatif	<i>Appels à projet</i>	Repenser le mode d'allocation des ressources en créant un fonds incitatif d'amorçage, avec appel à projet.
		<i>Système d'assurance qualité</i>	Clarifier le mandat international des agences de certification.
	Évaluation	<i>Système national d'accréditation</i>	Rendre plus lisible notre offre de diplomation et d'accréditation.
Expertise	<i>Ressources expertes et humaines</i>	Structurer une expertise de haut niveau sur le champ de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.	

Dans un contexte d'autonomisation croissante des établissements, trois axes d'action prioritaires peuvent être distingués, impliquant des leviers d'action de l'État et des stratégies d'établissements différentes.

- i. **Renforcer les instruments de pilotage des stratégies internationales, au niveau des établissements et des services de l'État** afin de mieux connaître, valoriser, promouvoir et développer l'offre française à l'étranger, à travers des outils statistiques et des indicateurs adaptés, mais aussi des ressources

humaines mieux armées au niveau des établissements. Ce pilotage nécessite par ailleurs qu'un environnement d'expertise sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur soit structuré afin d'alimenter et orienter les stratégies des établissements (Axe 1).

- ii. **Éclaircir les règles de régulation publique sur l'évaluation des programmes et des établissements français à l'étranger**, ainsi que sur l'offre de diplomation privilégiée (Axe 2). Un positionnement rapide sur le marché de la labellisation internationale serait également impératif, au regard de l'explosion de la demande dans ce sens.
- iii. **Clarifier et rendre plus incitatifs les financements disponibles** pour favoriser des modèles d'autofinancement des programmes, **encourager la diversification des sources de financement** aussi, en laissant notamment plus de marge d'action aux établissements, sur les règles de tarification des droits d'inscription pour leurs programmes à l'étranger (Axe 3).

1. Axe 1 : Renforcer à tous les niveaux le pilotage des stratégies internationales

Face à l'impératif d'internationalisation toujours plus fluide et diversifié, les établissements disposent de ressources limitées. Ils y répondent à la fois avec une intensité différente (selon leur positionnement stratégique, leur vocation de recherche plus ou moins affirmée, leur spécialisation disciplinaire, etc.) mais surtout avec des dispositifs différents. On l'a répété, les outils d'internationalisation sont très nombreux et impliquent l'ensemble des secteurs des établissements (gouvernance, recherche, enseignement, vie étudiante, etc.). Malgré ce contexte de grande diversité des configurations, il est possible de distinguer quelques faiblesses limitant la capacité d'appropriation des enjeux internationaux et de leur développement stratégique au sein des établissements. Au niveau de l'État, deux priorités devraient faire l'objet d'une action rapide : la mise en place d'un système statistique qui permette le suivi de l'offre à l'étranger et la structuration de l'expertise publique sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

1.1. Accompagner la professionnalisation des équipes dédiées à l'international dans les établissements

Un des principaux obstacles à l'internationalisation des établissements, outre les aspects financiers, tient aux insuffisances en matière de ressources humaines et

expertes. Le personnel des établissements est en général insuffisamment armé pour faire face aux exigences croissantes en termes d'expertise et d'ingénierie de montage de projets qu'implique la mise en œuvre de processus structurés d'internationalisation. Nombre d'établissements ont ainsi le plus grand mal à formaliser des stratégies claires alors même qu'ils sont en pratique déjà engagés dans des processus concrets d'internationalisation. Dans le cas précis d'initiatives d'exportation de programmes français à l'étranger, qui impliquent des savoir-faire financiers, juridiques et pédagogiques encore plus complexes, l'enjeu de la professionnalisation des équipes administratives est encore plus décisif. Nombreuses sont les initiatives de partenariat international d'origine interpersonnelle, souvent impulsées par des enseignants ou des chercheurs, qui peinent à s'institutionnaliser faute de ressources suffisantes, financières mais surtout expertes. Car si ce travail « en perruque » visant à tisser des liens à l'international peut être encouragé dans un premier temps, les établissements doivent pouvoir construire un cadre institutionnel à partir de ces initiatives, afin de les renforcer et de les pérenniser⁹⁰.

De ce point de vue, une internationalisation réussie nécessite de plus en plus des équipements gestionnaires en interne qui peuvent s'avérer coûteux en temps et en personnel (suivi des partenariats divers, organisation des mobilités d'étudiants et de professeurs, etc.). La formation du personnel est un levier crucial pour faciliter l'acquisition des compétences nécessaires au développement et au pilotage par les établissements de véritables stratégies internationales. Or les quelques filières formant spécifiquement des cadres de l'université sont peu mobilisées par les établissements en formation initiale ou continue. Au-delà, et on aurait pu commencer par-là, peu d'établissements disposent ou décident d'investir dans des systèmes d'exploitation de données pour renseigner leurs stratégies d'internationalisation, à la manière d'un tableau de bord de l'établissement : mobilité internationale des professeurs et des chercheurs, participation à des colloques, publications en collaboration internationale, accords de co-diplomation actifs, diplômes délocalisés, etc., tous ces pratiques et dispositifs devraient pouvoir être collectés et analysés. Force est de constater qu'un nombre limité d'établissements réalisent ce travail, soit qu'ils n'ont pas les ressources internes pour le faire, soit qu'ils n'y voient qu'un intérêt secondaire. C'est pourtant un enjeu crucial. Des outils existent (labels⁹¹, audit et évaluation) mais ils sont très insuffisamment utilisés. En témoigne par exemple, la

⁹⁰ Voir Paradeise et Thoenig (2016), *op. cit.*

⁹¹ Par exemple le récent label CeQuint pour la qualité de l'internationalisation.

place restreinte prise par les enjeux internationaux dans les rapports d'évaluation du HCERES.

Concernant les initiatives de délocalisation, les établissements devraient établir des critères de qualité pour les programmes en prenant en compte la maîtrise du recrutement du personnel local d'enseignement et la sélection des étudiants, des règles de ratio étudiants/professeurs, des règles sur la part minimale des enseignements effectivement réalisée par des professeurs de l'institution d'envoi, des informations relatives au financement du programme, des règles enfin sur le type de diplomation privilégiée. Or, trop peu d'établissements ont ne serait-ce qu'une vue d'ensemble des diplômés délocalisés qu'ils délivrent à l'étranger, encore moins d'informations détaillées sur les effectifs concernés.

Cet environnement de connaissance et de recensement des pratiques – qui implique un pilotage par des données et des indicateurs – est un enjeu essentiel du développement des activités internationales des établissements. C'est aussi un préalable au renforcement des processus d'internationalisation. En Allemagne, la HRK a mis par exemple en place un service d'audit personnalisé pour les établissements, afin qu'ils puissent se doter de stratégies en phase avec leurs besoins spécifiques (encadré 25)⁹². Un tel dispositif pourrait aussi être mis en place en France.

Encadré 25

Une expertise et un suivi personnalisé pour les établissements : le cas du projet de la HRK

Le projet « Internationalization of Universities », lancé en Allemagne en 2009, est financé par le ministère de l'Éducation et de la Recherche et géré par la Conférence nationale des recteurs (HRK)⁹³. Il consiste à fournir aux universités allemandes une offre de services sur mesure relative aux politiques d'internationalisation. Concrètement, des conseillers spécialisés aident les universités à bâtir des plans stratégiques, sur la base d'un audit individualisé et strictement confidentiel de leurs capacités, de leurs attentes et de leurs forces. Au terme d'un processus d'environ une année, des recommandations sont formulées dans différents domaines : enseignement et parcours de formation, recherche et transfert de technologie, management et gouvernance. Environ

⁹² Le rapport Gesson préconisait déjà il y a quelques années de s'inspirer de cette bonne pratique.

⁹³ HRK, Audit « Internationalization of Universities », www.hrk.de/en/audit/audit/concept/.

120 universités se sont portées candidates à ce projet et 54 autres l'ont réalisé ou sont en train de le faire. Ce projet propose par ailleurs un suivi des plans stratégiques d'établissement depuis 2012, pour mettre en place des plans intermédiaires et évaluer les impacts des dispositifs mis en œuvre dans le cadre de l'audit. Au-delà, un moyen d'inciter davantage les établissements à mettre en place un véritable pilotage des politiques internationales consisterait à introduire un ou plusieurs indicateurs spécifiquement dédiés aux politiques d'internationalisation dans le cadre des contrats de site.

De nombreux projets ont été récemment menés pour déterminer les critères pertinents à prendre en compte⁹⁴ et certains établissements s'engagent déjà dans ce type de démarche volontaire en proposant des indicateurs dans le cadre des contrats et des évaluations, mais l'opportunité de rendre un tel indicateur obligatoire peut se poser.

1.2. Créer, au niveau de l'État, un dispositif statistique de suivi de l'offre à l'étranger

Ce rapport comble une lacune quantitative sur l'ampleur de l'offre française à l'étranger. Il faut rapidement passer à l'étape supérieure en mettant en place au niveau de l'État un système statistique harmonisé sur les programmes français à l'étranger. Comme évoqué plus haut (voir chapitre 2), certains pays se sont dotés de tels outils statistiques. Aussi imparfaits soient-ils, ils ont le mérite d'aller au-delà de l'inventaire qualitatif. Ils servent à générer des données indispensables aux établissements et aux pouvoirs publics. À titre d'exemple, le référentiel adopté par l'agence britannique HESA retient quatre éléments : le nombre d'étudiants internationaux accueillis dans les programmes à l'étranger selon le niveau d'étude (*bachelor*, *master*, *doctorat*), selon le type de formation (enseignement supérieur, *further education*, etc.), selon l'origine géographique et enfin selon l'arrangement institutionnel (campus physiques, formations numériques à distance, partenariats)⁹⁵. Tous les établissements britanniques bénéficiant d'un financement public sont tenus de transmettre ces données à cette agence. Mais cela relève moins de l'obligation que de la possibilité de disposer, par la suite, d'informations statistiques fiables sur leurs activités à l'étranger. Les établissements ont de fait tout intérêt à se prêter à cet exercice dans la mesure où ces informations servent à mieux piloter leur stratégie

⁹⁴ Voir le projet de label CeQuint ou encore les travaux européens sur les indicateurs d'internationalisation.

⁹⁵ Pour une analyse précise, se référer aux documents techniques de l'HESA, voir www.hesa.ac.uk/c09052cdguide.

d'internationalisation ou à mieux connaître les tendances du marché. Ils peuvent à ce titre demander des analyses personnalisées, selon leurs besoins spécifiques.

Pour être pertinent, cet outil devrait collecter des informations relatives aux nombre d'inscrits et de diplômés, par niveaux d'étude, type de disciplines et par diplômes préparés, en précisant par ailleurs le type d'implantation. Actuellement, une procédure existe *a priori* dans laquelle les établissements transmettent les accords au MENESR, mais l'information n'est pas forcément exhaustive⁹⁶. Elle est encore moins systématiquement consolidée. De plus, moins qu'une obligation, il serait plus opportun de développer un système de remontée d'informations détaillées qui pourrait être traitée pour renseigner la morphologie de l'offre globale et, à travers des publications, informer les établissements.

Au-delà de la mise en place d'un tel système, une clarification sur les chiffres de la mobilité internationale des étudiants est nécessaire. Sur la *mobilité entrante*, dans le cadre de séjour d'études diplômantes, hors mobilités de crédits, les chiffres les plus souvent cités concernent les étudiants étrangers – c'est-à-dire les étudiants de nationalité étrangère étudiant en France – et non pas les étudiants dits « en mobilité internationale » – dont la définition se fonde sur le parcours scolaire des étudiants avant qu'ils intègrent l'enseignement supérieur. En terme d'attractivité, il s'agit pourtant d'enjeux très différents. Ce n'est en effet pas la même chose d'attirer dans les établissements supérieurs français, des étudiants titulaires du baccalauréat français délivré en France ou dans les lycées français à l'étranger, et recruter les « free movers » de la mobilité internationale.

L'effort de clarification n'est pas simplement cosmétique, il renseigne la stratégie d'attractivité de la France et de ses établissements. De la même manière, les étudiants étrangers suivant les diplômes d'établissements français directement à l'étranger devraient être comptabilisés à part. On pourrait ainsi distinguer plusieurs segments de mobilité correspondant à des enjeux et des politiques d'attractivité différents : les étudiants étrangers, les étudiants en mobilité internationale (excluant les titulaires du baccalauréat qu'il ait été obtenu en France ou dans un établissement secondaire français à l'étranger), et ceux inscrits à l'étranger dans des établissements français.

⁹⁶ La loi de 2013 a maintenu une disposition qui oblige les établissements à transmettre les accords de partenariats ou « Memorandum of Understanding » au MENESR afin qu'ils soient validés après avis du MAEDI dans un délai maximum de trois mois.

Tableau 26
Trois catégories de mobilité internationale des étudiants
dans l'enseignement supérieur français

Étudiants étrangers (2014)	298 902
Étudiants en mobilité internationale (2013)	228 639
Étudiants inscrits dans les programmes français à l'étranger (2015)	36 819

Source : Campus France et UNESCO

Sur la *mobilité sortante*, de récents travaux ont permis de mieux saisir l'ampleur et le type de mobilités internationales des étudiants français⁹⁷. Il conviendrait là aussi de bien distinguer les étudiants poursuivant leurs études à l'étranger dans des établissements étrangers (*degree mobility*), de ceux mobiles dans le cadre d'accords de mobilité de crédits et, enfin, de ceux réalisant des mobilités insérées dans les programmes d'études au sein des implantations à l'étranger d'établissements français.

1.3. Structurer et mettre à disposition des établissements une expertise sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Un État facilitateur et régulateur doit par ailleurs favoriser l'émergence d'un environnement propice à l'internationalisation des établissements, en facilitant la structuration d'un champ d'expertise au sein de l'État et à l'extérieur de celui-ci. Il s'agit ainsi d'« armer » les établissements, c'est-à-dire de les doter d'un ensemble de ressources d'information et d'expertise. C'est un souci général de soutien, d'aide et de service aux établissements qui doit guider l'action publique. Cet environnement favorable suppose une meilleure coopération entre les acteurs de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse des instances représentatives et des administrations ou des opérateurs de l'État impliqués dans l'élaboration des politiques publiques. Mais il doit aussi s'appuyer sur un marché d'expertise et de conseil qui prend appui sur l'internationalisation des établissements.

Les cas britanniques et australiens soulignent à quel point l'enjeu du développement international de l'enseignement supérieur (projection à l'étranger et attraction des étudiants étrangers), et ses logiques commerciales sous-jacentes, ont contribué à façonner un marché protéiforme d'expertise qui alimente les établissements en

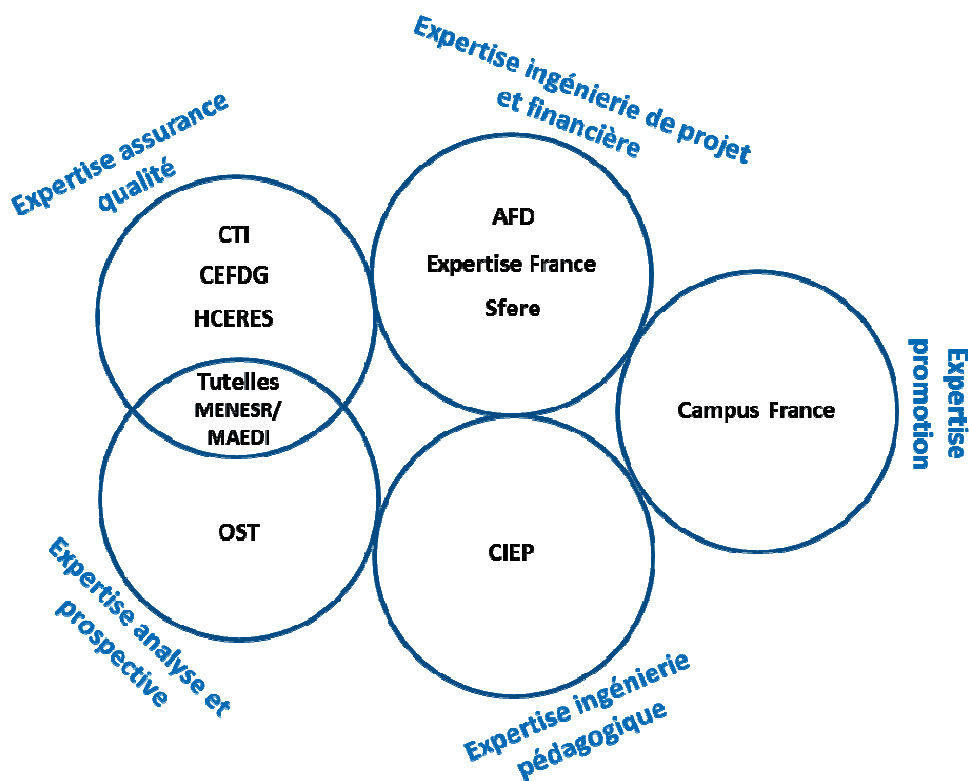
⁹⁷ Campus France (2016b).

ressources expertes allant du savoir-faire en management organisationnel et en communication à des études de marché ou des enquêtes sur la demande d'enseignement supérieur, etc. Au Royaume-Uni, ce marché est investi par des acteurs de nature différente : des organisations à financement public direct ou indirect, comme la UK Higher Education International Unit et le British Council qui offrent des services de conseil. Le British Council propose par exemple des services selon un modèle « *freemium* » : les études de prospective générale sur les perspectives de la demande globale en matière d'enseignement supérieur sont disponibles gratuitement sur le site de l'organisation, mais les établissements peuvent acheter des études sur mesure. On trouve aussi sur ce marché des cabinets de conseil privés, comme l'*Observatory on Borderless Higher Education* fonctionnant par souscription auprès des établissements, *McNamara Economics*, *Oxford Economics*, etc. Ces cabinets répondent à la commande des établissements, des opérateurs ou des administrations de l'État, comme le British Council. On trouve enfin des centres de recherche spécialisés sur l'éducation, par exemple l'*Institute of Education* (University of London). Des initiatives propres à l'internationalisation de l'offre à l'étranger se sont aussi constituées, c'est le cas de *HEGlobal* en lien avec le British Council qui structure des réseaux d'experts sur ce champ et fournit des analyses stratégies et prospectives.

La transposition d'un tel champ, parce qu'il est nourri d'un environnement essentiellement économique, n'est pas forcément réalisable sous cette forme. Pour autant, l'offre de services gagnerait à se développer en France non seulement dans le secteur public, parmi les opérateurs nationaux, voire dans le champ de la recherche académique, mais aussi dans le secteur privé.

L'ensemble des acteurs s'accorde sur le fait que l'offre d'expertise sur le champ international de l'enseignement supérieur est éparpillée entre organismes et segmentée par champ d'expertise (expertise sur la pédagogie, expertise sur l'évaluation des formations, expertise prospective et d'analyse, expertise de montage et de financement de projet, etc.).

Graphique 29
Cartographie de l'expertise française
relative à l'internationalisation de l'enseignement supérieur
(hors établissement)



Source : France Stratégie

Héritage d'histoires institutionnelles spécifiques et de divisions implicites du travail entre organismes, l'expertise sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur doit être mieux structurée, *a minima* grâce à une coordination accrue des acteurs. L'option de la création d'une unité spécifique se pose. En Allemagne, une équipe est spécifiquement dédiée à l'enseignement allemand à l'étranger au sein du DAAD ; au Royaume-Uni, plusieurs structures traitent de ce domaine, notamment l'UK Higher Education International Unit et le British Council. En France, cet espace d'expertise prendrait la forme d'une unité restreinte en effectifs et souple, internalisée dans des structures existantes, soit au niveau des opérateurs de l'État (Campus France par exemple) ou des représentations des établissements (CPU, CDEFI et CGE). Dans tous les cas, trois types d'expertise nécessitent d'être rapidement organisées : (i) une expertise de prospective, d'analyse et de recherche sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, (ii) une expertise d'audit des politiques

d'internationalisation au niveau des établissements et (iii) un expertise en soutien au déploiement à l'international.

- i.* Le modèle de l'Observatoire des sciences et des techniques (OST) peut servir de base pour l'enjeu de production d'analyses et d'indicateurs, de travaux prospectifs, avec une spécialisation sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur. La production d'indicateurs pourraient servir les stratégies de pilotage des établissements. Le développement d'une expertise prospective est aussi nécessaire.
- ii.* Le développement de services d'aide, de conseil et d'audit à destination des établissements, en particulier dans le cadre de projets d'exportation de leur offre, est là encore un impératif au regard des ressources en interne des établissements. L'exemple déjà cité du projet d'audit de la HRK est intéressant.
- iii.* Au-delà du soutien des réseaux diplomatiques, la projection à l'étranger nécessite des ressources expertes variées (montage de projet et business plan, analyse du marché et du vivier de recrutement, connaissance du contexte réglementaire et des systèmes locaux d'accréditation, ingénierie financière, pédagogique, etc.). Un modèle de *roster* d'experts semble le plus à même de répondre à la variété des configurations.

1.4. Valoriser l'enseignement supérieur français à travers le monde

Le double effort de structuration de l'information (statistique et indicateurs) et de l'expertise disponible doit par ailleurs aboutir à une plus forte valorisation de notre offre à l'étranger. Là encore, il ne s'agit pas uniquement de faire un panorama ; les données collectées aideront à définir les stratégies des établissements susceptibles d'exporter leur offre, à favoriser au niveau des postes diplomatiques la connaissance extensive de l'offre française, souvent limitée aux programmes soutenus par les tutelles, etc. C'est aussi une opportunité de générer davantage de synergies entre les réseaux diplomatiques, les organismes de recherche français à l'étranger et l'offre des établissements qui, au-delà des implantations visibles, reste souvent peu valorisée. D'autant plus que le développement d'activités de recherche avec des équipes partenaires étrangères ou des organismes français sur place est le meilleur moyen pour fidéliser le personnel d'enseignement des programmes délocalisés et – surtout – pour péreniser et capter les soutiens financiers locaux. C'est enfin une occasion de communiquer davantage sur l'enseignement supérieur français dans les pays concernés, avec des expériences concrètes à l'appui.

La valorisation de l'offre à l'étranger ne peut par ailleurs se faire qu'à condition de valoriser les personnels qui sont impliqués dans ces initiatives (étudiants, professeurs, chercheurs, directeurs et recteurs d'établissements) et, plus largement, les institutions qui portent l'offre d'établissements français. Cela peut passer par plusieurs registres : gestion des carrières pour faciliter les mobilités (reconnaissance des périodes d'expatriation dans l'avancement des carrières), *networking* institutionnel (renforcement des réseaux d'*alumni*, notamment ceux diplômés des programmes français à l'étranger⁹⁸, rapprochement avec des entreprises françaises et locales à travers des événements variés).

2. Axe 2 : Assurer la qualité de l'offre française à l'étranger

L'internationalisation croissante des systèmes d'enseignement supérieur se manifeste par un développement exponentiel de flux transnationaux d'étudiants et de chercheurs mais aussi de programmes d'études et même d'institutions. Ces dispositifs internationaux, de plus en plus imbriqués par-delà les frontières nationales, se développent dans un contexte où les cadres de réglementation des systèmes d'enseignement supérieur restent encore essentiellement nationaux. Cet écart génère des problèmes de lisibilité et de contrôle de qualité de ces nouveaux processus. Les systèmes d'assurance de qualité et d'accréditation pour l'enseignement supérieur, qui se sont développés dans la majorité des pays au cours des dernières décennies, font ainsi face à la transnationalisation de l'offre qui s'incarne dans une multiplicité de programmes hybrides : certains à cheval sur plusieurs cadres nationaux – co-diplomation internationale, offre transnationale de diplômes à l'étranger, etc. – ; d'autres difficilement couverts même au niveau national lorsqu'il s'agit de formation à distance ou d'offre numérique.

Les systèmes d'accréditation dont la fonction relève de procédures de reconnaissance d'institutions, d'autorisation ou d'agrément de programmes d'acteurs de l'enseignement supérieur, sont donc confrontés à une complexité accrue de leur mission, l'offre étant de moins en moins structurée uniquement à l'échelon national. La demande de transparence et de lisibilité est de plus en plus importante et elle émane de tous les acteurs de l'enseignement supérieur :

⁹⁸ En novembre 2014, le MAEDI a lancé la plateforme *France Alumni*, avec l'aide de Campus France, afin de rassembler sous une ombrelle « France », l'ensemble des *alumni* étrangers ayant fait tout ou partie de leurs études dans le système français.

- les étudiants étrangers en quête de clarté et d'assurance sur la qualité de l'offre disponible ;
- les établissements engagés dans différentes arènes de compétition pour attirer les étudiants ;
- les professeurs pour lesquels développer les activités de recherche requiert un signalement de la qualité de plus en plus indispensable ;
- les États pour réguler l'offre, développer les mobilités – comme dans le cas du Processus de Bologne – et lutter contre certaines pratiques de prestataires sur leur territoire, etc.

Les dispositifs d'assurance qualité se sont progressivement adaptés et des systèmes privés d'accréditation professionnelle à vocation transnationale se sont aussi développés, en particulier dans les domaines de l'ingénierie (ABET) et de la gestion (EQUIS).

Cette nouvelle donne transnationale va s'approfondir à l'avenir. Notre système d'accréditation nationale et, plus largement, l'ensemble des dispositifs qui concourent à l'assurance qualité de l'enseignement supérieur, font ainsi face à plusieurs enjeux.

- i. *Un enjeu d'adaptation du système aux exigences accrues d'assurance qualité* dans le domaine de l'enseignement supérieur, qui prend la forme d'un marché international de certification particulièrement concurrentiel. Dans le sillage du communiqué d'Erevan (2015) notamment, la constitution d'un marché européen d'assurance qualité est de plus en plus une réalité, notamment pour les offres transnationales d'enseignement supérieur. À titre d'exemple, les établissements possédant des diplômes internationaux conjoints sont autorisés à choisir une seule agence pour évaluer et accréditer leur diplôme et non plus nécessairement les agences nationales concernées par le programme⁹⁹. De plus, les agences nationales se trouvent en concurrence avec d'autres dispositifs de signalement qualité – les labels internationaux.
- ii. *Un enjeu de souveraineté des diplômes français*, lié à cet environnement concurrentiel qui s'affirme. L'internationalisation de nos programmes et plus particulièrement leur délocalisation, concernant dans de nombreux cas des diplômes nationaux accrédités par le MENESR, aboutit à des situations d'accréditation multiples par des institutions d'origine différente dans lesquelles

⁹⁹ Contribution du HCERES au groupe d'experts, 24 avril 2016.

l'offre française peut être évaluée par une agence nationale du pays d'accueil, voire par une agence tierce. Pour certains établissements, dans certains pays où l'offre française est implantée, la reconnaissance de la qualité passe surtout par les classements internationaux et le registre des labels privés.

La perception de la qualité varie énormément selon les régions du monde, selon les trajectoires de développement des systèmes d'enseignement supérieur. *Ce qui fait la qualité* diffère en effet selon les pays et les établissements : dans certains cas, le tampon « diplôme d'État » est un gage de qualité indispensable, dans d'autres cas, c'est le diplôme français qui attire et rassure, c'est-à-dire, le fait que ce soit exactement le même diplôme que celui délivré en France, qui fait office d'assurance qualité et, dans d'autres cas encore, ce sont des signaux qui priment où la signature nationale ne joue justement aucun rôle.

De manière concrète, trois priorités de clarification relatives à l'assurance qualité au sens large des programmes français à l'étranger peuvent être distinguées.

2.1. Clarifier le mandat international des agences d'évaluation

Une clarification du périmètre et du mandat international des agences d'évaluation en France est impérative. Si le HCERES est chargé de l'évaluation des établissements sur le territoire français et de celle des formations dont les diplômes sont français¹⁰⁰, son mandat sur les implantations physiques et les formations délocalisées d'établissements français à l'étranger est beaucoup moins clair. À qui la responsabilité de l'évaluation incombe-t-elle dans ce cas ? Actuellement, l'évaluation de l'offre à l'étranger n'est pas prévue, encore moins obligatoire. Alors même que les partenaires académiques et les États d'accueil sont de plus en plus en demande et que des acteurs publics et privés non français – agences locales de certification, certificateurs privés – sont prêts à y répondre. On a bien affaire à un enjeu de lisibilité et de souveraineté.

Dans le cadre des diplômes délocalisés, notamment des diplômes nationaux accrédités par le MENESR, très majoritaires dans le déploiement de l'offre,

¹⁰⁰ La mission du HCERES est d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, les organismes de recherche, les entités de recherche, les formations et les stratégies des coordinations territoriales. La loi introduit la possibilité pour les entités évaluées de choisir une autre instance que le HCERES, à condition que le Haut Conseil en valide préalablement les procédures d'évaluation (CTI, CEFDG, CCN-IUT).

l'évaluation pourrait naturellement s'inscrire dans le cadre des campagnes périodiques d'évaluation des établissements délivrant ces formations. Pour autant, les moyens humains et financiers nécessaires à cette mission semblent très importants s'il s'agit de réaliser des missions d'évaluation *in situ*. Pour rappel, certains établissements peuvent disposer de plus d'une dizaine de diplômes délocalisés aux quatre coins du monde. Dès lors, un modèle d'évaluation des établissements et des formations françaises par pays, modèle privilégié par l'agence britannique QAA, semble aussi pertinent. En plus d'offrir des économies d'échelle, il a l'avantage d'assurer une meilleure articulation avec l'agence nationale¹⁰¹ et pourrait jouer un rôle dans la remontée d'information sur l'offre d'enseignement supérieur français à l'étranger.

Si le périmètre du HCERES en matière d'évaluation de l'offre à l'étranger nécessite d'être clarifié en précisant les modalités d'évaluation, son champ et sa périodicité doivent l'être nécessairement aussi. Mais cette clarification doit surtout s'accompagner d'un recalibrage important des moyens humains dédiés aux missions internationales afin de répondre à une demande en pleine expansion qui risque d'échapper aux acteurs français, faute d'offre.

Pour les diplômes de gestion, la Commission d'Évaluation des Formations et de des Diplômes de Gestion, la CEFDG, a clairement identifié la question et les présidents et présidente successifs ont dès l'origine de cette commission cherché à « contrôler » la qualité des formations et des diplômes délivrés à l'étranger. Cela est formellement possible car les évaluations sont aujourd'hui réalisées sur dossier, comme pour les formations délivrées en France. Il n'en demeure pas moins, que la CEFDG devrait disposer de moyens complémentaires pour s'assurer sur place, au moins par sondages, qu'au-delà des moyennes présentées dans les rapports la qualité des formations est homogène avec celle délivrée en France, notamment en ce qui concerne les taux d'encadrement et le profil des enseignants.

Côté titres d'ingénieur, si l'évaluation des programmes à l'étranger est bien prévue, l'enjeu porte davantage sur la possibilité accordée aux écoles d'ingénieurs de délivrer directement leurs diplômes à l'étranger. Car ce n'est actuellement pas le cas : les diplômes délivrés par les écoles d'ingénieurs implantées à l'étranger sont des

¹⁰¹ Cet aspect est de première importance car dans le cas de formations ouvertes exclusivement à l'étranger (non en France) mais dont les diplômes délivrés sont français, les configurations où un diplôme est évalué d'une part par le HCERES pour la partie française, et d'autre part par une autre autorité pour la partie étrangère, mais dont les résultats en termes d'évaluations sont contradictoires, ne sont pas à exclure.

diplômes locaux qui peuvent, à la suite de la procédure d'admission par l'État français, être reconnus en France. Or, cette procédure de l'admission par l'État implique que des accords entre gouvernements soient passés. Les établissements ne disposent néanmoins pas de la même capacité à mobiliser ce processus complexe.

Il faudrait ainsi autoriser les établissements français à délivrer leurs titres d'ingénieur à l'étranger, après que la commission des titres d'ingénieur (CTI) ait émis un avis en ce sens. Là encore, cette clarification est essentielle et guidée par le pragmatisme : la demande des étudiants pour les programmes à l'étranger concerne le plus souvent l'obtention d'un diplôme français, plus que celle d'un diplôme étranger reconnu par le gouvernement français. De plus, les établissements d'autres pays délivrant directement leurs diplômes, il existe un risque important de voir les offres étrangères « prendre le marché », même dans des pays où l'offre française dispose d'un avantage certain (langue, affinités historiques, etc.). En attendant cette possibilité, il apparaît pertinent d'engager avec les pays où l'offre française – notamment celle des écoles d'ingénieurs – est présente, une négociation pour mettre en œuvre une convention ou accord entre les deux pays dans le domaine.

2.2. Se positionner rapidement sur le marché de l'accréditation internationale

Face à la demande croissante d'accréditation¹⁰² formulée par les établissements d'enseignement supérieur, essentiellement captée par des acteurs de certification anglo-saxons, un positionnement rapide sur ce marché est impératif. Le contexte d'extension et de montée en qualité des systèmes d'enseignement supérieur pousse les établissements à nouer des partenariats avec des établissements étrangers de prestige ou à faire attester la qualité de leur offre par des certifications internationales, afin de se différencier au niveau national. La valeur académique de l'offre peut ainsi être « relevée » car elle sera « adoubee » par un partenaire étranger ou reconnue et certifiée par des dispositifs de labellisation.

La demande est bien là et devrait progresser. Le registre d'action des établissements est à ce jour restreint, faute d'outils adaptés. Les établissements développent de nombreux partenariats de mobilité avec des établissements à l'étranger ; ils reconnaissent par là-même la qualité des crédits délivrés par l'établissement à

¹⁰² Dans le sens « labellisation » d'établissements ou de formations.

l'étranger. Ils peuvent aussi exporter leur offre auprès de partenaire avec à la clé des partenariats de co-diplomation. Là encore, la reconnaissance de la valeur de l'institution locale passe l'offre d'enseignement et de diplomation. Il manque ainsi un registre de certification/labellisation de l'institution partenaire, non plus par une reconnaissance indirecte liée au partenariat noué mais par un dispositif de labellisation en soi.

La France ne dispose pas d'une structure pour accréditer à l'étranger alors qu'elle a été un précurseur avec la CTI¹⁰³ pour les formations d'ingénieur. Le HCERES dispose néanmoins d'un label dans le cadre de ses activités d'accréditation d'établissements ou de programmes à l'étranger¹⁰⁴. Celui-ci pourrait être valorisé par les établissements français opérant à l'étranger afin d'aider leurs partenaires à certifier leur offre. Dans ce sens, l'exportation de l'enseignement supérieur français et de ses établissements aboutirait à un accompagnement vers une accréditation. Dit autrement, il s'agirait de ne pas exporter que de l'enseignement et des cursus diplômants, mais aussi de l'ingénierie de formation et de gouvernance. Cette activité à ce stade non lucrative – en raison du statut du HCERES – devrait se développer largement et son autofinancement par la demande (États et établissements) aboutirait à renforcer les équipes internationales du HCERES. Cette activité serait commerciale et serait ainsi une source de revenus, pour s'ajuster aux pratiques communément admises dans ce secteur. Des accréditations en anglais devraient aussi à terme être proposées. Dans un cadre budgétaire contraint, il est en effet dommage de se priver d'une telle source potentielle de revenus et la laisser à nos concurrents, alors même que cette activité pourrait, dans un cercle vertueux, servir à financer des actions d'expertise et de promotion en direction de l'offre française.

2.3. Rendre notre offre de diplomation plus lisible et conforme aux standards internationaux

De manière globale, l'internationalisation est une occasion pour les établissements de jauger la lisibilité de notre système. Il ressort bien souvent que certaines spécificités françaises sont à cet égard difficilement compréhensibles à l'étranger : certes dans beaucoup de pays étrangers, une reconnaissance ou un visa de l'État est indispensable pour pouvoir s'implanter et délivrer des diplômes.

¹⁰³ Commission des titres d'ingénieur.

¹⁰⁴ L'accréditation est conçue comme la délivrance d'un « label HCERES », attestant de la qualité d'une formation ou d'un établissement, et non comme valant équivalence à un diplôme français.

Mais notre système est parfois complètement incompréhensible ; les exemples sont multiples et, peut-être plus ennuyeux, connus de tous. La distinction entre « grade » de master et « Diplôme national de master » est, au-delà de nos frontières, ubuesque à expliquer. Ne parlons pas de la confusion entre « diplômes nationaux » et « diplômes d'établissement », quand cela recouvre parfois le même programme. Les conséquences quand un étudiant étranger se voit refuser une équivalence s'il veut poursuivre ses études en France sont dévastatrices en termes d'image pour les établissements concernés, mais plus globalement pour la réputation académique de notre pays. Il est aussi difficile d'expliquer de façon crédible que certains diplômes délivrés par un établissement accrédité par les meilleurs organismes internationaux d'accréditation non reconnus dans son pays. La confusion s'accroît quand il faut s'interdire des traductions admises dans le monde entier : expliquer qu'une *licence* est « mieux qu'un *bachelor* » relève d'une impossible rhétorique, mais surtout handicape beaucoup de développements à l'étranger.

Cet embrouillement est amplifié par le fait que certains États étrangers ne réclament pas de certifications nationales : certains établissements peuvent donc proposer un diplôme dans un pays et avoir des difficultés à l'offrir dans un pays voisin.

Au-delà de cet enjeu de lisibilité, se pose la question du bon « calibrage » de l'offre à l'étranger en fonction de la demande, en termes de disciplines et de niveaux d'étude notamment. Comme évoqué plus haut (chapitre 5), dans certains pays, le marché du travail absorbe massivement les diplômés au niveau *bachelor*, ce qui tarit le vivier de candidats potentiels au niveau supérieur d'études, qui est pourtant celui massivement investi par les établissements français – notamment les universités – dans leur implantation à l'étranger (chapitre 3). Alors que l'idée initiale était de former des étudiants jusqu'au master, pour attirer ensuite les meilleurs en doctorat, dans nombre de projets, on assiste, impuissant, à une « évaporation » des étudiants, dès qu'ils obtiennent le *bachelor*. À ce titre, un réajustement stratégique est nécessaire, en fonction du contexte local et même de la concurrence d'autres offres étrangères.

Cela est accentué par le format français du curriculum. Dans beaucoup de disciplines, de la chimie à la gestion, le schéma 3+2 ne correspond pas à la norme internationale. Le LMD est une réalité internationale mais le découpage 3+2 ne l'est pas. Dans de très nombreuses matières, les établissements français perdent beaucoup de candidats potentiels ; il faut être rapidement capables de proposer des masters en un an. C'est en effet un levier important pour favoriser la délocalisation et diversifier les niveaux de formation offerts à l'étranger. De manière générale,

l'international est une occasion pour les établissements d'être inventifs afin de mieux mettre nos formations (diplômes) au diapason du standard international et local.

3. Axe 3 : Diversifier les moyens de financement pour développer l'offre française à l'étranger

Faut-il financer et subventionner publiquement le déploiement international des établissements français ? Certains pays, notamment l'Allemagne, ont fait ce choix. Si une telle option était retenue, quels critères devraient être privilégiés ? Au-delà de l'opportunité d'un dispositif de financement public, une clarification des financements déjà engagés et une évaluation rigoureuse du retour sur investissement de l'État sur les implantations d'établissements à l'étranger sont nécessaires. En plus, d'autres leviers de financement pourraient être davantage exploités.

3.1. Clarifier le financement public et évaluer les programmes actuellement soutenus

Le financement public venant soutenir des implantations françaises à l'étranger n'est pas négligeable. Même si ce sont bien les établissements qui sont les premiers financeurs – à travers leurs ressources humaines, pédagogiques et administratives – nombreux sont les cas où l'État, par les tutelles des établissements, participe au financement des implantations en fournissant, au-delà de l'intermédiation diplomatique, des ressources financières ou en postes indispensables au fonctionnement des programmes. Concrètement, on parle de subventions directes, de mises à disposition d'experts techniques ou des émoluments de professeurs ou de postes de direction. À l'exception de certaines implantations pour lesquelles il est possible d'estimer avec précision l'investissement de l'État, il est difficile d'avoir une vue d'ensemble des financements directs et indirects dédiés par les tutelles des établissements (notamment MENESR) et du MAEDI sur l'ensemble des implantations. Un recensement de cet investissement est pourtant nécessaire, à l'heure où ces financements se font plus rares. En ciblant les principales implantations françaises – établissements associés et campus satellites –, le MAEDI estime par exemple les financements dédiés en soutien à hauteur de 7,1 millions d'euros en 2015 : 3,9 millions pour 26 postes d'experts et 3,2 millions en subventions directes¹⁰⁵. Il est important que les services de l'État clarifie cette situation de soutien public pour disposer d'un panorama complet des financements dédiés.

¹⁰⁵ Analyse réalisée par les équipes du MAEDI, dans le cadre de cette mission.

Dans bien des cas, c'est moins la qualité intrinsèque des projets qui détermine le niveau de financement et de soutien public que la capacité des établissements à négocier auprès des tutelles qui prime. Une évaluation des programmes à l'étranger disposant de financement public direct ou indirect devrait ainsi être mise en œuvre afin de déterminer la valeur ajoutée de cet investissement, notamment en termes académiques et de recherche (publications en collaboration internationale, essaimage sur la recherche, etc.) mais aussi du point de vue de la capacité du programme à s'autofinancer. Cette évaluation servirait à mieux orienter les ressources vers les programmes dont la plus-value académique est reconnue. Un certain nombre de critères sont envisageables : (1) équilibre financier ; (2) intensité de flux d'étudiants payants (ou non) vers la France, notamment de doctorants et de post-doc ; (3) impact sur la recherche en termes de publications scientifiques, en collaboration internationale par exemple ; (4) rayonnement de l'établissement dans le pays en question (*brand building*) ; (5) intensité des liens entre l'établissement à l'étranger et des entreprises françaises et internationales, éventuellement des embauches ; (6) participation à l'innovation pédagogique de l'enseignement supérieur du pays.

À terme, le schéma d'allocation des ressources serait repensé et orienté vers un modèle plus incitatif d'amorçage des projets, à la manière du financement du DAAD¹⁰⁶. Un tel dispositif s'alignerait plus facilement sur les priorités d'ordre diplomatique ou scientifique et s'insérerait dans des critères précis et transparents de financement susceptibles d'encourager, à moyen terme, une autonomie financière des projets. Dans le cas du financement du DAAD, des critères sur les modèles économiques, académiques et sur le retour sur investissement pour l'Allemagne sont retenus et examinés : (1) les frais d'inscription doivent être à un niveau qui permette aux programmes d'être autonomes ; (2) les programmes sont clairement identifiés comme étant de la responsabilité d'une ou de plusieurs institutions d'enseignement supérieur allemandes ; (3) les diplômes décernés sont reconnus en Allemagne ou sur la scène internationale ; (4) les disciplines proposées dans le cadre de ces programmes doivent être choisies parmi celles dans lesquelles l'Allemagne bénéficie d'une grande réputation internationale ; (5) tous les programmes impliquent une relation forte avec l'Allemagne (en termes d'utilisation d'enseignants allemands, stages ou séjour d'études en Allemagne) ; (6) les programmes comportent un dispositif d'assurance qualité et une évaluation selon les réglementations

¹⁰⁶ Là encore, le rapport Gesson préconisait déjà il y a quelques années de favoriser un modèle de financement plus incitatif de ce type.

allemandes ; (7) les projets doivent promouvoir le partenariat privé-public, en majorité avec des industries allemandes à l'étranger (coopération en matière de recherche, stages, transferts de technologie) ; (8) les programmes prévoient obligatoirement une adaptation du curriculum, des procédures et de la gouvernance au contexte du pays hôte.

3.2. Diversifier les modes de financement

Dans un contexte de raréfaction des ressources publiques, une diversification des financements pour les projets d'implantation à l'étranger est indispensable. Le nombre de leviers n'est néanmoins pas extensible : transfert sur les étudiants *via* les droits d'inscription ou frais de scolarité spécifique, financement local (public ou privé), financements privés d'entreprises ou autres.

Le développement de l'offre à l'étranger – et donc son coût – peut se financer sur les droits d'inscription payés par les étudiants, même si les configurations nationales (voir infranationales dans le cas de la Chine) sont diverses en termes de pratiques de tarification : dans certains pays l'enseignement supérieur public est gratuit (Turquie), dans d'autres son financement est régulé. Dans de nombreux cas, les coûts des programmes sont couverts par les niveaux des droits d'inscription (cas de Paris Tech Shanghai Jiao Tong, etc.). Dans d'autres, cette option n'est pas possible, soit que la réglementation locale ne l'autorise pas (université Galatasaray), soit que la forme nationale du diplôme français encadre ces pratiques.

En effet, les règles de tarification pour la préparation des diplômes nationaux s'appliquent de manière uniforme pour les diplômes délocalisés, alors même que les étudiants inscrits suivent leur cursus entièrement dans leur pays. De plus, dans de nombreux cas, l'établissement partenaire à l'étranger accueillant et bénéficiant du programme français peut fixer les niveaux de droits d'inscription qu'il souhaite, qu'il fournisse ou non une co-diplomation. Dans bien des cas enfin, l'établissement français n'est pas nécessairement au courant ni n'a de droit de regard sur les droits d'inscription tarifés par l'établissement partenaire. Il se voit uniquement reversé le niveau réglementaire des frais en France par le partenaire. Dans le cadre de la consolidation et de la pérennisation des modèles économiques des implantations et des diplômes délocalisés, le fait de laisser aux établissements une marge de manœuvre pour fixer les droits pourrait être une option pertinente. Les établissements publics ont d'ores et déjà la possibilité de faire payer des frais de scolarité spécifique aux étudiants étrangers en France mais aussi aux « *étudiants*

étrangers demeurant dans d'autres pays, sous la forme de prestations sur place ou à distance »¹⁰⁷, sous réserve d'un vote du conseil d'administration de l'établissement. Ce régime devrait être largement appliqué dans le cadre des diplômes délocalisés¹⁰⁸. D'autant plus, que le surplus perçu peut servir, au-delà de la prise en charge complète des coûts du programme, à financer des mobilités d'étudiants vers la France ou être utilisée par les composantes des établissements porteuses du diplôme. A minima, une convergence des droits d'inscription et des frais de scolarité des programmes français au niveau des droits « moyens » tarifés localement semble légitime.

Autre source de financement à développer largement : les relations avec les entreprises françaises et locales. Certes, il ne faut pas se leurrer : le financement par des entreprises de projets à l'étranger est souvent difficile à obtenir, souvent par manque d'expérience des établissements en *fund-raising*. Au-delà des discours d'encouragement des entreprises, les financements directs significatifs sont plus rares. Les entreprises appuient souvent ces projets au niveau des conseils d'administration des établissements auxquels ils participent et contribuent au recrutement des étudiants diplômés dans les implantations à l'étranger (sans toutefois offrir une exclusivité de recrutement à ces établissements, ce qui est légitime), c'est notamment le cas de Safran et Valeo pour le SPEIT. Le financement direct est moins classique. Le cas de la création d'une chaire TOTAL, au Qatar, pour accompagner HEC Paris dans son implantation à Doha est dans ce contexte une « belle exception » : Total a soutenu politiquement cette initiative et a financé de façon conséquente le lancement de ce projet, par ailleurs économiquement équilibré. Les financements des entreprises peuvent par ailleurs prendre des formes variées, en dehors du soutien financier direct : les offres de stage et de bourses peuvent être des ressources importantes pour les étudiants des programmes français à l'étranger.

Au-delà, d'autres modes de financement pourraient innover, en particulier l'intermédiation financière. Les besoins de financement des systèmes d'enseignement supérieur nécessitent en effet à la fois des financements conséquents dans la durée mais aussi une expertise sur un ensemble de problématiques (gouvernance, structuration de l'offre de formation, numérisation de

¹⁰⁷ Se référer au décret n°2002-654 du 30 avril 2002 relatif à la rémunération de services de formation proposés dans le cadre de leur mission de coopération internationale par les établissements publics d'enseignement supérieur.

¹⁰⁸ À ce titre, une évaluation de ce décret est nécessaire. Cette possibilité offerte par le décret est en effet très peu utilisée par les établissements.

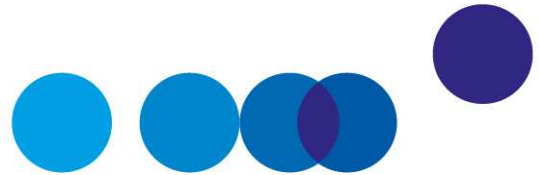
l'enseignement, etc.). Aujourd'hui, l'Agence française de développement (AFD) intervient, *via* des prêts principalement, auprès d'acteurs étatiques et privés. La demande est amenée à se développer fortement pour répondre au triple enjeu de diversification, de montée en qualité et de financement de la massification de l'enseignement supérieur à l'étranger, dans les pays émergents et du Sud. L'AFD dispose d'outils pertinents pour insérer une expertise française dans le cadre des projets qu'elle finance : prêts bonifiés sous conditions de taux, liées à la performance sur les objectifs notamment d'internationalisation, accords de conversion de dette au profit du financement d'investissements dans l'éducation¹⁰⁹, etc.

Dans ce cadre, les établissements les plus investis à l'international – notamment ceux ayant fait l'expérience de la projection de leur offre – profiteraient de leur expertise pour se positionner comme opérateur sur le marché de l'expertise internationale sur le champ de l'enseignement supérieur, lui aussi amené à se développer.

Les financements européens, d'agences multilatérales ou de banques de développement sont nombreux. À titre d'exemple, l'Institute for Clean and Renewable Energy (ICARE), dans lequel est notamment impliqué Paris Tech, a été créé en 2010 à l'issue d'un appel d'offre lancé par la délégation de l'Union européenne en Chine pour la création d'instituts sino-européens (voir encadré 8) et bénéficie à ce titre d'un financement de l'UE à hauteur de dix millions d'euros pour cinq ans. Certains établissements ont fait un pas dans ce sens pour mieux saisir les opportunités de valoriser leur expertise unique – sur le montage de cursus, sur la gouvernance des institutions, relations avec les parties prenantes (entreprises, collectivités locales) – à l'heure où les systèmes d'enseignement supérieur entre dans une phase plus qualitative de massification¹¹⁰ (chapitre 1).

¹⁰⁹ C'est par exemple le cas des contrats de désendettement et de développement (C2D) dans plusieurs pays (Côte d'Ivoire, Mozambique).

¹¹⁰ C'est le cas de l'université Dauphine, à travers son dispositif Dauphine Expertise Internationale au sein de sa direction internationale.



CHAPITRE 7

QUATRE STRATÉGIES POSSIBLES POUR LES ÉTABLISSEMENTS

L'internationalisation de l'enseignement supérieur ne peut se résumer à un concours de chiffres. De la même manière que les objectifs quantitatifs d'attraction d'étudiants étrangers en France ne font pas des stratégies, le développement en soi de l'offre d'enseignement supérieur français à l'étranger – plus de programmes, plus d'étudiants – ne peut qu'au mieux flatter l'égo national. Certes, cette attraction, en France comme à l'étranger, génère des rendements variés d'ordre économique, culturel et diplomatique. Mais la question du « pourquoi faire » ne peut être éludée.

C'est d'autant plus le cas pour l'offre d'enseignement supérieur à l'étranger. Car, comme cela a été évoqué dans ce rapport, la forme délocalisation n'est qu'une modalité parmi d'autres dont disposent les établissements pour s'engager sur la voie de l'internationalisation ; au terme de notre analyse, il s'avère même que c'est probablement la forme la moins utilisée et la moins répandue. Les établissements peuvent « piocher » dans un éventail de plus en plus varié de dispositifs. On peut citer, pêle-mêle :

- les accords « traditionnels » de mobilité académique et de partenariats de recherche ;
- les flux d'offre de diplômes internationaux (doubles diplômes, diplômes conjoints, accords de co-tutelle de thèse) ;
- les formes délocalisées (diplômes délocalisés, offre délivrée directement à l'étranger auprès d'un établissement partenaire ou en propre) ;
- les dispositifs de formation à distance, etc.

C'est bien la combinaison de ces outils qui fait la stratégie internationale des établissements.

Il existe ainsi des configurations dans lesquelles la délocalisation de l'offre n'apporte pas nécessairement de valeur ajoutée par rapport aux autres dispositifs internationaux. Dit autrement, dans certains cas, des établissements peuvent juger plus opportun de développer massivement leur offre de doubles diplômes, de favoriser le recrutement d'étudiants étrangers sur leur propre campus, de développer des partenariats de recherche sans exporter de formation, etc. Plutôt que de postuler que le développement de l'offre française à l'étranger est invariablement positif car elle génère des externalités variées, notamment en termes de réputation et de diplomatie d'influence au sens large, une approche stratégique doit privilégier une lecture comparative. Car, au regard des coûts nécessaires à la projection de l'offre, toute stratégie doit pouvoir bien identifier les buts poursuivis ; en bref, répondre clairement, au-delà des affichages de façade et de la tentation du chiffre (accueillir toujours plus d'étudiants en France et à l'étranger dans nos programmes), à la question : se délocaliser, mais pour quoi faire ?

Dans un contexte où les leviers de l'État sont finalement limités au regard des stratégies des établissements – en particulier en termes financiers, la stratégie de l'État devrait en priorité viser à clarifier l'environnement de régulation des activités de projection de l'offre à l'étranger et à accompagner les établissements dans leurs propres stratégies d'internationalisation (chapitre 6). Mais l'État peut avoir une ambition plus marquée dans ce domaine afin de valoriser des types de valeur ajoutée de la forme délocalisée (chapitre 1). En complément de son rôle de régulation, l'État développe alors une stratégie plus volontariste auprès des établissements. Cela suppose une stratégie claire et surtout un financement dédié ou des incitations précises. Ce volontarisme se justifie par les opportunités que représente, pour les établissements français, le contexte structurellement propice lié au développement d'une demande d'enseignement supérieur dans les pays émergents et en développement, que le processus de massification au Sud, actuellement en cours, n'a toujours pas absorbé. Mais ce sont bien les établissements qui décident de l'orientation de leur politique d'internationalisation.

Au regard du panorama actuel de l'offre, quatre scénarios pour les stratégies des établissements se profilent, plus ou moins en rupture, avec la morphologie actuelle du déploiement à l'étranger de l'enseignement supérieur français. Les deux premiers scénarios, plutôt dans le sillage de l'offre de niche actuelle, plaident pour un ciblage de l'offre sur les initiatives diplomatiques (scénario 1) ou sur des objectifs affichés de développement international de la recherche (scénario 2). Les deux derniers

scénarios plaident pour un développement accru de l'offre, soit en diversifiant les modalités d'implantation et en recentrant l'offre vers le premier cycle dans une logique de captation des marchés (scénario 3) ou soit en investissant massivement sur les opportunités offertes par le numérique (scénario 4).

1. S'inscrire dans la diplomatie scientifique et universitaire : la stratégie du rayonnement

Un nombre croissant d'États investissent de manière importante dans l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation. C'est en effet un enjeu d'adaptation aux économies émergentes de la connaissance, dans lesquelles les capacités en R & D, en particulier les ressources humaines en sciences et technologie, constituent des atouts dans la compétition scientifique mondiale. C'est un relais de croissance mais aussi un préalable pour faire face aux défis futurs dans les domaines de l'environnement, de la santé et du numérique. Malgré les efforts d'investissement des pays émergents, les pays développés disposent d'un avantage comparatif, certes moins évident et temporaire qu'auparavant, mais toujours important. Dans ce contexte, l'insertion des dimensions scientifiques dans les enjeux diplomatiques va s'intensifier.

La France dispose d'un réseau mondial de diplomatie universitaire et scientifique : 156 agents au total dans les ambassades françaises¹¹¹, des bureaux de représentation à l'étranger des grands organismes de la recherche publique – le CEA, le CNES, le CNRS, l'Institut Pasteur et l'IRD sont présents dans plus de 40 pays avec près de 80 implantations¹¹² –, des représentants d'établissements ou de Comue¹¹³.

La stratégie d'influence de la diplomatie française ne signifie pas que celle-ci se mette uniquement au service des établissements français et de leurs politiques internationales. Il existe en effet une stratégie *per se* du MAEDI qui peut vouloir développer des coopérations dans des zones géographiques ou pays, où les

¹¹¹ Plus exactement : huit conseillers pour la science et la technologie (CST), 35 attachés de coopération scientifique et universitaire (ACSU), 27 attachés de coopération, universitaire (ACU), 55 chargés de mission universitaire (dont un grand nombre de VI), 31 attachés pour la science et la technologie (AST) et par environ 130 experts techniques internationaux directement placés dans les établissements ou ministères étrangers, sur financement du MAEDI.

¹¹² Notamment les 27 instituts français de recherche à l'étranger, qui forment un réseau mondial de recherche dans les sciences humaines et sociales.

¹¹³ Ruffini (2016).

établissements n'iraient pas spontanément, mais dont le poids politique ou économique à plus ou moins long terme s'avère décisif pour la diplomatie française, ou encore dans lesquels l'extension de l'enseignement supérieur et l'amélioration de sa qualité et de l'insertion professionnelle est un enjeu de stabilité politique et sociale. Certains pays où les établissements français sont peu ou pas présents font entrevoir des possibilités de développement de coopération universitaire et de recherche très prometteuses – liées à leur démographie, leur développement économique, leur intérêt stratégique : entre autres, l'Éthiopie, l'Indonésie, le Nigeria, les Philippines.

Une stratégie dans laquelle les établissements s'y retrouvent du point de vue du modèle économique. Si elle vise le rayonnement et l'intérêt stratégique de la France, que la diplomatie scientifique profite en quelque sorte plus largement à la collectivité, il semble légitime que l'État se donne les moyens notamment financiers de cette ambition ou du moins privilégie des modèles économiques favorables aux établissements. On l'a vu, les ressources publiques abondent plusieurs projets d'exportation de l'offre. Cet investissement devrait être sensiblement revu à la hausse pour offrir des conditions de financement viable aux établissements. Pour éviter le saupoudrage et l'aspect plus réactif qu'offensif et pour clarifier les conditions d'accès aux financements, le mode d'allocation devrait être aussi revu. L'option d'un fonds incitatif d'amorçage de projets, conditionné à des critères précis, à la manière de la politique d'incitation publique menée par les allemands, semble la plus adaptée. Un équilibre entre une approche « top down » nécessaire à l'impulsion des projets et une approche par le bas doit par ailleurs être trouvé, en s'appuyant sur les expertises de chacun : les établissements sont les plus à même d'identifier les partenaires scientifiques de qualité, l'État dispose des ressources pour faciliter les processus politiques.

Côté des services de l'État comme des établissements, des enjeux de plusieurs ordres se présentent :

- celui de la coordination ; mieux associer les établissements aux projets impulsés au niveau diplomatique pour le choix des partenaires académiques et scientifiques, éviter les effets délétères de la concurrence entre établissements dans leur stratégie de projection internationale, améliorer la coordination à l'étranger entre les différentes représentations d'organismes de recherche, d'établissements ou de Comue¹¹⁴, renforcer la synergie entre l'offre secondaire et

¹¹⁴ IGAE/IGAENR(2014).

- l'offre supérieure à l'étranger en encourageant notamment certains bacheliers de lycées français à intégrer des programmes français à l'étranger ;
- le défi de l'évaluation ; évaluer les programmes français d'enseignement supérieur financés par les ministères sur des critères d'autonomie financière et d'impact sur la recherche ;
 - la question du financement ; créer un fonds d'amorçage des projets rassemblant les moyens existants, inciter davantage les établissements à répondre aux appels d'offre internationaux et européens et aux besoins d'expertise variés exprimés par les gouvernements, recourir davantage aux outils financiers de l'AFD, développer l'activité internationale de labellisation des établissements à l'étranger autour d'un label à construire qui structure une offre à l'étranger reconnue par la France mais qui n'est pas forcément délivrée par des établissements français.

2. Aller là où se fait/fera la recherche de pointe, aller chercher les talents de demain : la stratégie de déploiement par et pour la recherche

Le rééquilibrage en cours sur le marché de la recherche et du développement lié à l'intensification des efforts des pays émergents – rééquilibrage plutôt que rattrapage tant l'investissement s'inscrit dans le temps long – est synonyme de concurrence internationale accrue dans les domaines scientifique et technologique. Mais c'est aussi un contexte d'opportunités favorables pour nouer des partenariats de recherche avec un nombre croissant d'établissements et d'organismes à travers le monde.

Mieux s'insérer dans la nouvelle géographie mondiale de plus en plus concentrée de la recherche et de l'innovation : l'excellence en recherche et en innovation tend à se concentrer au niveau mondial et s'incarnent de façon croissante dans des *clusters* technologiques qui regroupent des universités de renommée internationale, des laboratoires de pointe, des entreprises innovantes, où des effets cumulatifs vertueux se développent. Cette nouvelle géographie s'inscrit par ailleurs dans une dynamique de consolidation des synergies entre les activités de recherche et l'industrie¹¹⁵ : valorisation des ressources humaines en sciences et technologies auprès des entreprises, croissance de nouveaux usages technologiques dépendants de la recherche scientifique, développement du financement privé de la recherche, etc.). Paradoxalement, la mondialisation, la diversification et la facilitation des

¹¹⁵ Voir notamment les travaux publiés dans *Science, Technology and Industry Outlook*, OECD (2014).

mobilités se conjuguent avec une forte concentration des activités de recherche et d'innovation dans des zones géographiques précises où opèrent toutefois des réseaux de recherche transnationaux. Ces centres d'excellence attirent à eux les meilleurs chercheurs et les meilleures institutions.

Faire face à la fois à la compétition accrue pour les talents et pour les ressources : la compétition pour attirer les talents – en particulier les potentiels doctorants – et les financements de recherche est de plus en plus globalisée. Le déploiement à l'étranger d'une offre de formation, en particulier au niveau master, permet de capter des étudiants à fort potentiel, afin qu'ils poursuivent leurs études doctorales dans les laboratoires en France. Ces étudiants peuvent en plus disposer de financements pour la recherche (bourses doctorales).

Dans ce contexte, le déploiement à l'étranger des établissements français, en lien avec les laboratoires de recherche et le réseau scientifique à l'étranger, susciterait des collaborations avec les meilleurs *clusters* mondiaux, notamment ceux en devenir. Tout comme les centres de R & D des entreprises se développent de plus en plus à l'étranger, les activités de recherche dépendront probablement toujours plus des gisements de compétences et d'innovation à la fois internationalisés et encadrés géographiquement. Ces collaborations peuvent impliquer une présence physique d'institutions, de personnels et, à terme, déboucher vers des partenariats de formation. À ce titre, cette stratégie doit se focaliser sur les établissements français de recherche intensive¹¹⁶. Ces derniers pourraient opportunément viser des partenariats avec les universités de demain des pays émergents, en renforçant le lien avec les entreprises françaises. Il y a par exemple un champ de collaboration prometteur avec les universités asiatiques qui gagnent en visibilité et qui investissent dans la recherche de pointe sur des champs scientifiques spécifiques. Si le nombre d'universités asiatiques d'envergure mondiale en termes de recherche reste limité sur des champs disciplinaires larges – uniquement trois (Université de Tokyo en physique et astronomie, Université nationale de Singapour et Université de science et technologie de Séoul pour la science des matériaux) –, il est beaucoup plus élevé quand il s'agit de développer une recherche d'excellence mondiale dans des sous-

¹¹⁶ Ce ne sont pas aujourd'hui les universités de recherche intensive qui investissent le plus cette forme d'internationalisation et lorsqu'elles le font, la délocalisation ne concerne pas nécessairement les disciplines pour lesquelles l'établissement est reconnu pour son excellence scientifique, voir Annexe 5.

champs disciplinaires¹¹⁷ : 53 universités en Chine, 37 à Singapour, 22 à Hong Kong, 16 au Japon, 14 en Corée du Sud, 10 à Taiwan, 6 en Malaisie, etc.

Cette stratégie s'appuierait sur un soutien financier de l'État :

- soit en ciblant le financement public sur les projets de déploiement des établissements français de recherche intensive ;
- soit/ou en proposant des financements sur appels à projet de type Programmes d'Investissements d'Avenir (PIA) qui pourraient justement viser l'implication des partenariats internationaux de recherche (laboratoires internationaux associés, unités mixtes internationales) dotés d'une composante enseignement.

De manière plus large, la synergie entre les organismes de recherche, les établissements et les entreprises devrait être renforcée dans leurs activités de R & D à l'étranger.

3. Accroître sensiblement notre offre et repenser notre positionnement : la stratégie d'appropriation du marché

On l'a dit, la demande est en pleine expansion, en plus d'être solvable. De plus, il existe un risque non négligeable de ralentissement des mobilités entrantes lié à une concurrence internationale accrue et à des tensions exogènes d'ordre géopolitique. S'adapter à ces deux tendances plaide pour un développement plus volontaire de l'offre à l'étranger. D'autant plus qu'au niveau national, la croissance des effectifs d'étudiants va faire accroître la situation actuelle de contraintes sur les ressources budgétaires et sur les infrastructures d'accueil. Délocaliser l'offre permettrait de répondre à ces enjeux nationaux et internationaux.

S'adapter (et s'approprier) les tendances du marché. Afin de tirer profit des opportunités de développement à l'étranger en termes de prestige et de génération de revenus, ce scénario implique un ensemble de transformations radicales du système actuel, notamment sur le modèle de diplomation et l'offre de formation elle-même (contenus, langue, discipline, etc.).

Faire face au ralentissement possible de la mobilité internationale des étudiants : Malgré certaines projections optimistes (doublement d'ici 2025 pour atteindre près de

¹¹⁷ UNESCO (2014).

8 millions d'étudiants en mobilité internationale¹¹⁸), plusieurs tendances poussent à réévaluer ces projections : le durcissement des conditions d'immigration dans les pays d'accueil, le contexte économique et géopolitique plus tendu, etc. De nombreux pays encouragent d'ailleurs le développement de l'offre notamment pour contourner les risques adverses des politiques migratoires sur le recrutement d'étudiants internationaux.

Résoudre l'équation posée par l'objectif de développement quantitatif des effectifs d'étudiants étrangers en France : dans un contexte de capacité d'accueil et de moyens budgétaires limités, les conditions qualitatives d'accueil pour les étudiants internationaux pourraient être de moins en moins réunies, du fait de la croissance de la démographie étudiante à l'avenir couplée à la stagnation des ressources. Il est en effet prévu qu'il y ait en 2023 en France près de 220 000 étudiants supplémentaires dans l'enseignement supérieur par rapport à 2013, soit environ 2,65 millions d'étudiants¹¹⁹. Délocaliser une partie plus importante de l'offre permettrait de poursuivre l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans des conditions de financement à coûts complets. Il s'agirait ainsi de trouver un nouvel équilibre entre la mobilité entrante qui représente un coût pour la collectivité – mais aussi des gains pour l'économie en général – et l'offre à l'étranger, qu'il s'agisse d'offre en présentiel ou à distance¹²⁰.

Ce développement quantitatif à l'étranger ne constituera pas en soi une stratégie. L'objectif stratégique ne doit pas se résumer à simplement capter une demande et à répondre à des tensions dans la politique d'attraction des étudiants en France. Ce développement servirait une ambition d'articulation de l'offre à l'étranger et de l'attraction des étudiants en France : *délocaliser pour mieux préparer, détecter, sélectionner les étudiants* (voir chapitre 1). À condition de mettre en place des modèles articulés et des incitations pertinentes, le déploiement de l'offre à l'étranger permet en effet d'accéder à des viviers plus diversifiés – dont certains ne seraient de toute façon pas mobiles – et de sélectionner les meilleurs étudiants pour alimenter notre système d'enseignement supérieur aux échelons d'études stratégiques. Au regard de l'offre, un développement plus important au niveau du 1^{er} cycle pourrait s'avérer nécessaire. Un ajustement de l'offre aux besoins locaux pousserait à

¹¹⁸ Voir notamment OCDE et Banque mondiale (2008) et OCDE (2011) ; Charles et Delpech (2015).

¹¹⁹ DEPP (2015), « Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2014 à 2023 », *Note d'Information*, février.

¹²⁰ Voir Annexe 5 pour une analyse de l'objectif StraNES de doublement des effectifs étudiants étrangers d'ici 2025.

favoriser le développement du *bachelor* en France et à l'étranger. Un équilibre doit par ailleurs être trouvé entre les différentes formes de délocalisation à promouvoir : diplômes délocalisés, implantations à l'étranger ou formation à distance.

Cette logique d'adaptation au marché est un atout important à mieux exploiter car elle trouve par ailleurs un écho dans la vocation professionnalisante de nombreux programmes français délivrés à l'étranger (chapitre 4). C'est à la fois un atout pédagogique mais surtout un modèle particulièrement adapté aux besoins de certains pays faisant de l'insertion professionnelle et du renforcement de l'employabilité des diplômés des enjeux prioritaires à l'heure de la massification de leur système. C'est en effet bien au-delà du seul enseignement supérieur que l'enjeu d'exportation s'avère, à court et long terme, stratégique pour la France.

C'est l'ensemble de la chaîne d'éducation professionnelle ou générale, initiale et continue qui est exportée par certains pays. L'Allemagne dispose par exemple d'un programme financé par le ministère de l'Éducation pour diffuser le système « dual » à l'étranger¹²¹. Les Australiens délivrent des formations professionnelles sur l'ensemble du continent asiatique : environ 35 institutions publiques d'enseignement professionnel forment près de 50 000 étudiants à l'étranger¹²² etc. Les gouvernements consentent de plus en plus des investissements dans les formations professionnelles, perçues comme des leviers de croissance et de transformation des systèmes éducatifs. Il y a donc un marché important, sur lequel des établissements ont des avantages à faire valoir et où des opérateurs comme l'AFD sont déjà présents à travers de nombreux financements. C'est par ailleurs un enjeu pour les acteurs économiques français dans le cadre de l'internationalisation de leurs activités à l'étranger. Là encore, un effort de structuration de l'offre d'expertise française et de clarification du modèle de formation professionnelle (registre de qualifications, type de coopération des acteurs – entreprises, secteur public, collectivités territoriales, etc.) sera déterminant. Les établissements pourraient dans ce cadre s'inscrire de manière plus volontaire sur le marché de l'accréditation internationale pour faire valoir leur expertise en termes d'ingénierie pédagogique et de structuration des formations universitaires (chapitre 6).

¹²¹ Il s'agit du programme « iMOVE Training Made in Germany » : ce programme soutient des coopération diverses : services de l'État recherchant des organismes qui bénéficient d'une expérience relativement à la mise en place de systèmes de formation professionnelle, entreprises qu'iMOVE met en contact avec des prestataires compétents pour la formation de leurs employés, coopération adéquate entre des instituts de formation en Allemagne et dans le monde entier, etc.

¹²² Il s'agit majoritairement de formations d'une durée d'une année. Australian Government, "Transnational Education in the VET public sector", *Research Snapshot*, janvier 2015.

Des modifications dans les politiques publiques seraient envisagées :

- faciliter la délivrance de diplômes français à l'étranger ;
- donner plus de marge de manœuvre aux établissements sur les droits d'inscription pour les diplômes nationaux lorsqu'ils sont délivrés à l'étranger ;
- encourager les partenariats avec les entreprises ;
- développer une offre de formation à distance rentable ;
- promouvoir les modèles d'articulation ;
- flécher les bourses du gouvernement français sur les étudiants inscrits dans les programmes français à l'étranger ;
- encourager la mise en œuvre de modèles économiques autofinancés voir rémunérateurs pour financer des mobilités vers la France ;
- prévoir des financements incitatifs pour les établissements, etc.

4. Investir les formes prometteuses d'internationalisation : la stratégie de diversification numérique

Les transformations du paysage et des modèles d'engagement de l'internationalisation poussent les établissements à faire preuve de réactivité face aux évolutions rapides du marché : émergence d'offres privées, multiplication des offres qui s'appuient sur le numérique, demande croissante et hétérogène des acteurs de l'enseignement supérieur dans le cadre des politiques d'extension de leurs systèmes. L'offre à distance comme axe des politiques d'internationalisation des établissements français est très insuffisamment développée. Cette stratégie vise à prendre rapidement le virage numérique et à exploiter son potentiel au regard des besoins des partenaires à l'étranger.

Saisir les possibilités offertes par le numérique. L'offre de formation à distance est un dispositif peu utilisé par les établissements français dans le cadre de leur politique d'internationalisation, en comparaison des établissements d'autres pays (chapitre 3). À l'exception du Cnam, les politiques de formation à distance des établissements sont peu ouvertes sur l'international. C'est pourtant un domaine dans lequel une impulsion doit être rapidement donnée, tant l'offre digitale peut s'insérer dans l'offre de diplôme délocalisé ou en partenariat comme pour les doubles diplômes par exemple. C'est une petite révolution de la manière dont sont envisagés actuellement les dispositifs de formation à distance qui est nécessaire pour s'ajuster aux standards internationaux et s'extraire d'un usage essentiellement national de ces dispositifs.

Plusieurs options peuvent être envisagées : (i) s'appuyer sur les organismes existants qui servent d'interface entre les étudiants potentiels et les établissements (CNED, AUF) et développer de manière plus volontariste l'offre au niveau des établissements en l'adaptant pour une audience à l'étranger, (ii) créer une université ouverte sur un modèle *Open University*, (iii) encourager l'émergence d'une offre privée dédiée à l'international, mobilisant les formations des établissements français contre rémunération (modèle de syndication). Mais il reste que des incitations devraient être mises en place pour favoriser le tournant numérique des politiques d'internationalisation. Dans tous les cas, les conditions d'inscription pour la préparation de diplômes d'établissements français devraient être facilitées pour les étrangers (détention d'un diplôme français préalable). D'autre part, le modèle économique devrait bénéficier aux établissements, au-delà des coûts des programmes, et même être une source de revenus. Les exemples étrangers soulignent à ce titre que les dispositifs de formation à distance peuvent être rémunérateurs pour les établissements (voir encadré 3). Les établissements pourraient, grâce à la croissance de cette activité, développer encore davantage leur offre à distance, en lien avec des partenaires à l'étranger.

En parallèle, les MOOC (*Massive Open Online Courses*), même s'il ne s'agit à ce stade que de certificats et non de diplômes ou de titres reconnus, sont aussi des outils à développer et à mieux utiliser, d'autant plus que certains établissements à l'étranger commencent à délivrer des MOOC donnant droit à des crédits universitaires¹²³. Aujourd'hui, la place de la France sur ce marché international très dynamique – le nombre global de MOOC dans le monde est passé d'une dizaine en 2011 à plus de 4 000 aujourd'hui – est relativement réduite. La France ne représente en effet que 7,5 % de l'offre globale de MOOC, mais ce chiffre ne doit pas occulter la dynamique de rattrapage à l'œuvre depuis 2013. Celle-ci est essentiellement portée par les établissements et les pouvoirs publics, ce qui explique la singularité du modèle économique français marqué par la prééminence d'une plateforme publique offrant un accès gratuit aux MOOC. Lancée en 2013, France Université Numérique (FUN), propose aujourd'hui 140 MOOC suivis par plus de 500 000 inscrits. Dans la course à l'internationalisation, ce rattrapage n'est pour autant pas suffisant : les plateformes européennes proposent une offre essentiellement nationale (à 98 % pour FUN) quand 70 % des MOOC hébergés par l'américaine *Coursera* sont produits par le « top 150 » du classement de Shanghai¹²⁴. Il existe pourtant un marché prometteur

¹²³ Delpech et Diagne (2016).

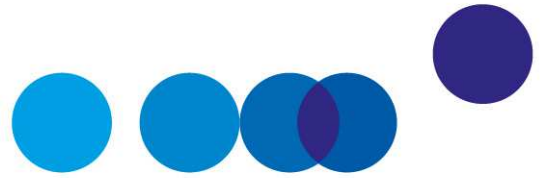
¹²⁴ Ibid.

pour les établissements français en misant sur la monétisation d'une offre diversifiée et innovante davantage tournée vers la formation continue, la certification et l'espace francophone¹²⁵.

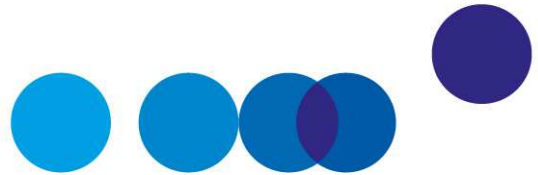
Développer des formes mixtes d'enseignement à distance (blended learning). Au-delà des formes d'enseignement entièrement à distance, il existe des dispositifs alliant offre dématérialisée (FOAD ou même MOOC) et offre en présentiel, le plus souvent avec des partenaires à l'étranger (centres d'examen, centre de formation, universités partenaires, etc.). Au Royaume-Uni, un étudiant sur cinq inscrit dans des dispositifs de formation à distance suit des formations en partie en présentiel. Il s'agit globalement d'une tendance de l'offre d'enseignement supérieur qui tend à intégrer de plus en plus des séquences de cours ou même des parties de cursus enseignés en ligne dans les enseignements « traditionnels ». Cette tendance devrait être davantage exploitée par les établissements français dans le cadre de la formation à distance mais aussi au sein de l'offre de co-diplomation (doubles diplômes notamment¹²⁶). Les établissements pourraient d'ailleurs utiliser l'éventail de partenariats internationaux pour diffuser ce type de formation mixte. À ce titre, le réseau de l'AUF est un atout pour positionner les établissements français sur ce segment de la formation mixte.

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ On peut citer l'exemple de l'université de Nice Sophia-Antipolis qui propose quinze double-diplômes à distance. Il s'agit de la délivrance de deux diplômes par deux universités sur le fondement d'une reconnaissance de 50 % des crédits reconnus par chacune des institutions partenaires. L'Unistra exporte 50 % des formations au sein de l'établissement partenaire par le biais de la mobilité des enseignants ou grâce aux technologies de l'information et de la communication. Les étudiants inscrits dans ces formations à l'étranger suivent 100 % du programme du partenaire local et 50 % du programme de l'université de Nice. Ces diplômes fonctionnent pour le moment pour la composante Économie et Management. Les enseignements se font dans la langue maternelle des étudiants locaux et en français. Concernant la mobilité des enseignants, les responsables de formation décident de la répartition entre le pourcentage de cours en présentiel et le pourcentage de cours assurés *via* les TIC.



ANNEXES



ANNEXE 1

LETTRE DE MISSION



MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES
ET DU DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL

MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Le Ministre

Le Ministre

SECRETARE D'ÉTAT CHARGÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE,
AUPRÈS DE LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Le Secrétaire d'État

PARIS, LE 16 NOV. 2015

Monsieur le Commissaire Général,

Depuis plusieurs décennies, la géographie de l'économie mondiale du savoir connaît de profonds bouleversements. L'internationalisation de l'enseignement supérieur est une des mutations les plus significatives auxquelles fait face notre système d'enseignement supérieur et de recherche : le nombre d'étudiants en mobilité internationale ne cesse de progresser et pourrait dépasser 7,5 millions en 2025 ; la concurrence des pays émergents est de plus en plus vive ; les profondes évolutions touchant les technologies de l'information et de la communication offre de nouvelles opportunités de consommation et de partage des connaissances par-delà les frontières.

Dans ce paysage en pleine mutation, la France a des atouts à faire valoir : elle est la troisième destination des étudiants en mobilité après les Etats-Unis et le Royaume-Uni, ses formations s'exportent à l'étranger, son système de recherche est largement internationalisé. Les étudiants français sont également parmi les plus mobiles.

Pour autant, notre système d'enseignement supérieur et de recherche doit s'adapter à de nouvelles tendances, portées notamment par la massification de l'enseignement supérieur dans les pays émergents. Si la demande d'accès au savoir est plus forte, elle prend des formes plus complexes. Cette diversification est, avec le défi de faire face à une concurrence accrue, un enjeu majeur auquel notre système doit s'adapter.

Les mobilités ne sont plus seulement celles des étudiants et du personnel d'enseignement et de recherche. Les formations et les établissements s'exportent eux aussi. Ce phénomène a reçu des appellations variées, notamment en France celle de « formations délocalisées » ou d'« internationalisation des formations et des établissements ». Il s'est significativement développé au cours des dix dernières années. Outre les partenariats universitaires internationaux, très nombreux et plutôt anciens, d'autres types de mobilités de nos formations, voire de nos établissements, se sont affirmés.

Monsieur Jean PISANI FERRY
Commissaire général de France Stratégie
Services Premier Ministre
113 rue de Grenelle
75007 Paris

La France est un acteur majeur de ce marché des formations « exportées » - selon un dernier recensement réalisé en 2006, leur nombre était évalué à environ 242, dans 26 pays, accueillant environ 40 000 étudiants. Elle reste cependant derrière les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie en la matière. Elle ne dispose pas de surcroît d'une information complète permettant d'apprécier la réalité de la présence de formations françaises à l'étranger. Il s'agit pourtant d'enjeux stratégiques pour notre système d'enseignement et de recherche, et, plus largement, pour notre diplomatie d'influence.

Nos établissements peuvent trouver, dans le développement de formations à l'étranger, de nombreux avantages : renforcement du prestige, excellence scientifique, moyen d'internationaliser les cursus, ou encore opportunités en termes de ressources financières. Au-delà, cette mobilité sert également les politiques diplomatiques, dans une logique d'influence culturelle et économique, pour la formation des élites, d'exportation de la langue française ou de transferts de compétences.

Afin de mieux appréhender ce phénomène et d'en tirer des conclusions opérationnelles, nous souhaitons confier à France Stratégie une étude sur les perspectives d'internationalisation des formations et des établissements français à l'étranger.

En concertation avec les différents acteurs concernés, vous procéderez à un état des lieux des implantations françaises à l'étranger, selon la typologie d'établissements impliqués, des partenariats, et des modalités d'exportation et d'installation. Vous mettrez en évidence les facteurs et incitations au développement de nos formations à l'étranger, et la sociologie des étudiants étrangers et français qui y sont inscrits. Vous identifierez les principaux bénéfices économiques et sociaux retirés de ces choix d'internationalisation. Enfin, vous formulerez des pistes de réflexion pour une politique de soutien à l'internationalisation de nos établissements, en indiquant les zones et secteurs stratégiques, les modèles économiques à privilégier, les moyens d'assurer la qualité des formations.

Il serait utile qu'en plus des comparaisons avec les dispositifs allemands, britanniques et australiens, vous analysiez les mécanismes mis en place par les dispositifs américains, avec notamment la création des universités américaines à l'étranger (Le Caire, Erevan, Beyrouth, Sharjah...).

Nous souhaitons que vous puissiez engager votre réflexion dès le mois de novembre et rendre vos conclusions, sous la forme d'un rapport, pour mai 2016. Vous pourrez vous appuyer sur les administrations concernées de nos ministères et consulter les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur le Commissaire Général, l'assurance de notre considération distinguée.



Laurent FABIOUS



Najat VALLAUD-BELKACEM



Thierry MANDON



ANNEXE 2

COMPOSITION DU GROUPE D'EXPERTS

PRÉSIDENT

Bernard RAMANANTSOA, Directeur général honoraire, HEC Paris

ÉQUIPE FRANCE STRATEGIE

Quentin DELPECH, chef de projet au département Travail-Emploi

Marième DIAGNE, chargée d'études au département Travail-Emploi

MEMBRES

Michel BOUCHAUD, ancien proviseur du lycée Louis-le-Grand

Antoine BRICOUT, responsable du service renforcement des capacités, IRD

Clélia CHEVRIER-KOLACKO, sous-directrice à l'enseignement supérieur et à la recherche, MAEDI/DGM

Jean-Luc CLÉMENT, conseiller pour la recherche, Délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (MENESR/DREIC)

Professeur Jacques COMBY, président, université Jean Moulin Lyon 3-

Représenté à la séance 4 par **Jean-Luc NAHEL** (CPU)

Xavier CORNU, ancien directeur général de l'enseignement, CCI Paris Île-de-France

Gérard CREUZET, directeur des implantations internationales, Centrale Supélec

Christopher CRIPPS, directeur des affaires internationales et européennes, PSL

Professeure Stéphanie DAMERON, université Paris-Dauphine

Denis DESPREAUX, chef de la mission Europe et international, MENESR/MEIRIES

Xavier FOUGER, Senior Director programs, Global Academia, Dassault Systèmes

Professeur Jean-Pierre GESSON, président du conseil d'orientation, Campus France

Tim GORE, CEO University of London institute in Paris

Alice GUILHON, directrice générale, Skema Business School

Andrew HOGG, directeur éducation, Total

Benedetto LEPORI, directeur du service de la Recherche, université de Lugano

Professeure Catherine PARADEISE, université Paris Est Marne-la-Vallée

Rachel-Marie PRADEILLES-DUVAL, chef de service de la stratégie des formations et de la vie étudiante, MENESR/DGESIP

Vanessa SCHERRER, vice-doyenne, Paris School of international Affairs, Sciences Po

Professeur Pierre VAN DE WEGHE, vice-président chargé de l'international, université Rennes 1

Stéphane VINCENT-LANCRIN, chef de projet à la direction de l'Éducation, OCDE

INTERVENTIONS DANS LE GROUPE D'EXPERTS

Stephan GEIFES, head of division - Higher Education Projects Abroad, DAAD

Steve WOODFIELD, senior researcher - Higher Education Policy and Management, Kingston University

Dr Dietmar ERTMANN, university of Karlsruhe

Nigel HEALEY, pro-vice-chancellor, Nottingham Trent University

Kevin KINSER, associate Professor and Senior Researcher at the Institute for Global Education Policy Studies, University of Albany

Solange PISARZ, chargée de projets, Département Europe et International, HCERES



ANNEXE 3

PERSONNES AUDITIONNÉES

Philippe ALDON, directeur délégué aux affaires internationales et européennes, CNED

Daniel ASSOULINE, inspecteur général de l'éducation nationale et directeur, CIEP

Tugrul ATAMER, directeur général adjoint, EM LYON

Bernard BELLOC, ancien conseiller « éducation » de Nicolas Sarkozy

Alain BERETZ, président, Université de Strasbourg

Vincent BERGER, ancien conseiller « éducation » de François Hollande

Yvon BERLAND, président, Aix-Marseille université

Christine BERT, directrice des relations internationales et partenariats entreprises, École nationale des Ponts et Chaussées

Jean-Louis BILLOËT, directeur INSA Rouen, vice-président groupe INSA délégué à l'INSA Euro-Méditerranée

Virginie BLEITRACH, responsable de la division éducation, formation et emploi, Agence française de développement (AFD)

Jean-Marc BONNISSEAU, vice-président relations internationales, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

François BONVALET, directeur, Toulouse Business School

Séverine BORTOT, directrice des Relations Internationales, université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

Khaled BOUABDALLAH, vice-président, Conférence des Présidents d'université (CPU)

Christophe BOUCHARD, directeur, AEFÉ

Martine BRONNER, directrice du Campus de l'ESSEC à Singapour

Antoine CAZE, vice-président relations internationales, université Paris 7 Diderot

Véronique CHAMPIGNY, chef du service orientation et enseignement supérieur, AEFÉ

Olivier CHICHE-PORTICHE, directeur du département de la coordination géographique, Campus France

François COLLIN, directeur International, HEC Paris

Marianne CONDE SALAZAR, directrice des relations internationales de l'enseignement, CCI Île de France

Elisabeth CREPON, vice-présidente, Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI)

Gérard CREUZET, directeur du Réseau des écoles Internationales, Centrale Supélec

Bruno CURVALE, chef de projet département coopération en éducation, CIEP

Jean-Richard CYTERMAN, chef du service, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)

Sylvie DAVIET, vice-présidente chargée des relations internationales, Aix-Marseille université

Armel de LA BOURDONNAYE, directeur général, École nationale des Ponts et Chaussées

Edouard de PIREY, directeur Valeo China

Véronique DEBORD-LAZARO, directrice des relations internationales, université de Bordeaux

Cédric DENIS-REMIS, directeur de la stratégie et des relations Institutionnelles, Mines ParisTech

Céline DEVEAUX, assistante affaires internationales, CNED

Jean-Luc DOUBLET, VP Safran (basé à Shanghai)

Michel DROUERE, head of international projects, ESCP Europe

Olivier DU BOURBLANC, head of International Programs, Institut Catholique d'Arts et Métiers (ICAM)

Jeanne DUVALLET, vice-présidente relations internationales, Grenoble INP

Sylvie EBEL, directrice générale adjoint, Institut français de la mode

Sylvain FERRARI, directeur résident de ParisTech en Chine

Stéphane FOIN, directeur adjoint, CIEP

Marc FOUCAULT, inspecteur général, IGAENR

Nicole GESNOT, responsable du département coopération en éducation, CIEP

Arnaud GIACOMETTI, vice-président en charge des relations internationales, université François Rabelais de Tours

Antoine GRASSIN, ancien président, Campus France

Christian GREUIN, expert auprès du directeur, CIEP

Laurent GROSCLAUDE, directeur département relations européennes et internationales, université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées

Patrice GUEZOU, directeur formation et compétences, CCI France

Christine HIRZEL, global head of boards and external relations, INSEAD

Francis JOUANJEAN, délégué général, Conférence des grandes écoles (CGE)

Béatrice KHAIAT, directrice générale, Campus France

Christian KOENIG, directeur des affaires Internationales, ESSEC

Jean-François LANCELOT, coordonnateur du pôle stratégique - services aux bénéficiaires, AUF

Sylvie LARRIERE, directrice du pôle international, École supérieure de journalisme de Lille

Léon LAULUSA, directeur des relations internationales, ESCP Europe

Patrice LAURENS, président et directeur général, Société française d'exportation des ressources éducatives (SFERE)

Pierre LE CLOIREC, directeur, École nationale supérieure de chimie de Rennes (ENSCR)

Bernard LEGUBE, président du consortium, université des Sciences et Technologies de Hanoi (USTH)

Julien LISCOUET, directeur affaires internationales, Institut Vatel

Frédérique LONCHAMBON, chargée de mission enseignement supérieur et recherche, CCI France

Laurent MAHIEU, président, Commission des titres d'ingénieur (CTI)

Nicolas MARQUES, chef du pôle diplomatique, cabinet du MENESR

Cyril MARTEAUX, directeur des relations internationales, ESIGELEC

Jean-Christophe MARTIN, vice-président délégué aux relations internationales, université de Nice Sophia Antipolis

Amaëlle MAYER, attachée de coopération universitaire, Consulat général de France à Shanghai

Nathalie MENUT, directrice adjointe, département protection sociale et emploi, Expertise France

Christophe MUSITELLI, conseiller au cabinet du ministre des Affaires étrangères, diplomatie culturelle et d'influence

Joaquim NASSAR, doyen français de ParisTech Shanghai JiaoTong

Kevin NEUVILLE, chargé de mission santé, formation et insertion professionnelle, Conférence des présidents d'université (CPU)

Julie NOLLAND, chargée de projets, Commission des titres d'ingénieur

Jean-Jacques PAUL, recteur adjoint, université de Galatasaray

Michel PAVAGEAU, directeur des relations internationales, Mines-Télécom

Laurent PEREZ, directeur des relations européennes et internationales, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)

François PERNOT, responsable de la mission Europe et internationale, Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES)

Philippe PERREY, conseiller technique enseignement supérieur, recherche, auprès du Premier ministre

Sarah PIOVEZAN, journaliste, pôle enseignement supérieur et recherche, AEF

Solange PISARZ, chargée de projet, Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES)

Daniel PLUSQUELLEC, codirecteur du Sino-French Program FGL/ECUST

Yves POILANE, président de la commission internationale, Conférence des grandes écoles (CGE)

Eric PONSONNET, directeur général de l'administration, INSEAD

Brigitte POREE, chargée de mission, Conférence des grandes écoles (CGE)

Cristina POSTOLACHI, chargée de projet pôle stratégique - Services aux bénéficiaires, AUF

Christophe PROCHASSON, actuel conseiller « éducation » de François Hollande

Florence RAMILLON, directrice des relations internationales, Toulouse Business School

Arnaud RAYNOUARD, vice-président du conseil d'administration en charge des affaires internationales, université Paris-Dauphine

François ROCARIES, ancien directeur, French South African Technology Institute (F'SATI)

Germain ROUSSEAU, gestionnaire des coopérations internationales, université François Rabelais de Tours

Ali SAÏB, conseiller « éducation » du Premier ministre

Bernard SAINT-GIRONS, consultant regroupements et collectivités territoriales, Conférence des présidents d'université (CPU)

Frédéric SANSIER, directeur du département protection sociale et emploi, Expertise France

Véronique SAUVAT, chef de projet division éducation, formation et emploi, AFD

Jan SCHAAPER, associate dean for teaching and International, Kedge Business School

Calogero SCIANDRA, chef de projet division éducation, formation et emploi, AFD

Marie-Anne SERVE, co-directrice, Institut Sorbonne Kazakhstan

Robert SHERRATT, directeur relations internationales, université Jean Moulin Lyon 3

Emile TANAWA, vice-recteur à la vie associative et à la coordination des régions, AUF

Valérie TEMPERE, coordonnatrice des programmes délocalisés, université Jean Moulin Lyon 3

Mark THOMAS, directeur des affaires internationales, EM Grenoble

Karl TOMBRE, vice-président en charge des partenariats socio-économiques et de l'international, université de Lorraine

Manuel TUNON DE LARA, président, université de Bordeaux

Pierre van de WEGHE, vice-président relations internationales, université de Rennes 1

Séverin VAN GASTEL, attaché de coopération universitaire, Consulat général de France à Almaty

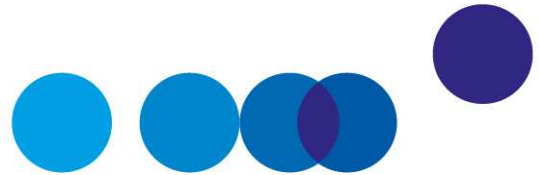
Florent VERGES, chargé de mission auprès du directeur, AEFÉ

Anne VIALLON, directrice administrative et responsable international, ESMOD France

Elizabeth ZAMORANO, chef de projet, CIEP

Cheng-Cai ZHANG, professeur, Aix-Marseille université

Marc ZOLVER, dean of international affairs & partnerships, Centrale Supélec



ANNEXE 4

TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES

Tableau A4.1

Nombre d'étudiants et nombre de programmes par établissement d'envoi

	Effectifs	% du Total	Nombre de programmes	% du Total
Université	15 539	49,90%	322	69,10%
<i>dont IAE</i>	2 574		57	
<i>dont IUT</i>	265		11	
<i>dont CNAM</i>	5 079		4	
École d'ingénieur	6 687	21,50%	25	5,40%
École spécialisée*	5 280	16,90%	61	13,10%
École de commerce**	2 854	9,20%	56	12,00%
Consortium	791	2,50%	2	0,40%
Total général	31 151	100,00%	466	100,00%

* Ecole spécialisée : école de mode, d'hôtellerie, de design

** Les effectifs des campus multi-sites ne sont pas pris en compte

Source : France Stratégie, 2016

Tableau A4.2
Nombre d'étudiants et de programmes par niveau d'études
(hors Titres certifiés)

	Nombre d'étudiants		Nombre de programmes	
	Effectifs	% du Total général		% du Total généra
Diplômes nationaux	20 578	85,60%	364	82,50%
1er cycle	9 798	40,80%	123	27,90%
<i>dont licence</i>	8 456	35,18%	92	20,90%
<i>Diplôme universitaire de technologie</i>	21	0,09%	2	0,50%
<i>Licence Pro</i>	1 321	5,50%	29	6,60%
2e cycle	10 694	44,50%	239	54,20%
<i>dont master</i>	6 277	26,12%	211	47,80%
<i>Titres d'ingénieurs</i>	4 417	18,38%	28	6,30%
Doctorat	86	0,40%	2	0,50%
Diplômes d'établissement	3 456	14,40%	77	17,50%
1er cycle	132	0,50%	3	0,70%
<i>dont Diplôme d'université</i>	132	0,50%	3	0,70%
2e cycle	3 028	12,60%	62	14,10%
<i>dont Diplôme d'université</i>	679	2,80%	30	6,80%
<i>MBA</i>	2 349	9,80%	32	7,30%
3e cycle	296	1,20%	12	2,70%
<i>Diplôme d'université</i>	49	0,20%	4	0,90%
<i>Diplôme Business administration</i>	247	1,00%	8	1,80%
Total général	24 034		441	

Source : France Stratégie, 2016

Tableau A4.3
Nombre d'étudiants et nombre de programme par disciplines
(hors Titres certifiés)

	Nombre d'étudiants		Programmes	
	Effectifs	% du Total général	Nombre de programmes	% du Total général
Droit Économie Gestion	12 409	47,80%	252	56,10%
<i>dont Éco-Gestion</i>	10 021	38,60%	206	45,90%
<i>Droit</i>	2 388	9,20%	46	10,20%
Sciences Technologies Santé	11 319	43,60%	130	29,00%
<i>dont Ingénieur</i>	8 049	31,00%	41	9,10%
<i>Sciences</i>	641	2,50%	26	5,80%
<i>Technologies</i>	2 342	9,00%	43	9,60%
<i>Santé</i>	287	1,10%	20	4,50%
Services	972	3,70%	6	1,30%
Sciences humaines et sociales	813	3,10%	38	8,50%
Art Lettres et Langues	474	1,80%	23	5,10%
Total général	25 987		449	

Source : France Stratégie, 2016

Tableau A4.4
Répartition des étudiants par discipline et par région

	Droit Économie Gestion	Sciences Technologie Santé	Services	Sciences humaines et sociales	Art Lettres Langues
Afrique	53,40%	30,00%	14,70%	1,90%	0,00%
Amérique latine et Caraïbes	24,40%	1,20%	52,60%	21,90%	0,00%
Asie	20,60%	50,60%	25,70%	2,00%	1,00%
Europe	69,10%	0,30%	27,90%	1,00%	1,80%
Proche et Moyen-Orient	37,20%	47,70%	6,60%	3,40%	5,10%
Moyenne Monde	38,70%	36,80%	20,30%	2,60%	1,60%

Note de lecture : 53,4 % des étudiants inscrits dans les programmes délocalisés en Afrique suivent des programmes en Droit, Économie et Gestion.

Source : France Stratégie, 2016

Tableau A4.5
Répartition des programmes délocalisés par discipline et par région

	Droit Économie Gestion	Sciences Technologie Santé	Services	Sciences humaines et sociales	Art Lettres Langues
Afrique	56,30%	32,20%	4,40%	6,60%	0,50%
Amérique latine et Caraïbes	40,00%	12,00%	28,00%	20,00%	0,00%
Asie	42,10%	31,40%	17,10%	5,00%	4,30%
Europe	60,30%	4,10%	19,20%	4,10%	12,30%
Proche et Moyen-orient	43,20%	23,00%	10,80%	13,50%	9,50%
Moyenne Monde	50,00%	25,20%	12,80%	7,40%	4,60%

Note de lecture : 56,3 % des programmes délocalisés en Afrique sont dispensés en Droit, Économie et Gestion.

Source : France Stratégie, 2016

Tableau A4.6
Les langues d'enseignement par région
(en fonction des programmes d'études)

	Français uniquement	Français & Anglais	Français & Locale	Français Anglais Locale	Anglais uniquement	Anglais & Locale	Locale uniquement
Afrique	85,40%	4,70%	0,00%	1,20%	8,80%	0,00%	0,00%
Asie	30,60%	10,50%	1,60%	8,10%	43,50%	4,00%	1,60%
Proche et Moyen- Orient	55,70%	2,90%	0,00%	2,90%	37,10%	1,40%	0,00%
Europe	42,10%	3,50%	7,00%	0,00%	24,60%	15,80%	7,00%
Amérique latine	38,10%	0,00%	28,60%	0,00%	14,30%	4,80%	14,30%

Note de lecture : 85,4 % des programmes délocalisés en Afrique sont entièrement dispensés en Français.

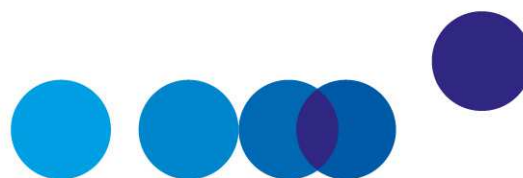
Source : France Stratégie, 2016

Tableau A4.7
Les langues d'enseignement par disciplines
(en fonction des programmes d'études)

	Français uniquement	Français & Anglais	Français & Locale	Français Anglais Locale	Anglais uniquement	Anglais & Locale	Locale uniquement
Art Lettre Langues	60,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	0,00%	6,70%
Droit Économie Gestion	56,20%	7,10%	4,40%	1,30%	27,90%	3,10%	0,00%
Services	18,40%	8,20%	2,00%	6,10%	32,70%	16,30%	16,30%
Sciences humaines et sociales	80,60%	5,60%	0,00%	5,60%	8,30%	0,00%	0,00%
Sciences Technologie Santé	67,80%	2,50%	0,80%	5,00%	23,10%	0,80%	0,00%

Note de lecture : 60 % des programmes Art, Lettres et Langues sont entièrement dispensés en Français.

Source : France Stratégie, 2016



ANNEXE 5

DOUBLER LES EFFECTIFS ÉTUDIANTS ÉTRANGERS D'ICI 2025 ?

D'ici à 2025, les effectifs d'étudiants en France projetés sont estimés à plus de 2,8 millions, soit une augmentation d'environ 370 000 (entre 2014 et 2025)¹²⁷. Un doublement des effectifs d'étudiants étrangers d'ici à 2025 – objectif affiché dans la StraNES – reviendrait à accueillir environ **590 000 étudiants étrangers**, soit augmenter leur part dans les effectifs nationaux de 9 points pour atteindre environ 21 % d'étudiants étrangers.

La StraNES propose cet objectif de doublement pour l'ensemble des formes d'internationalisation : **(1) mobilité entrante, (2) effectifs dans les délocalisations des établissements français à l'étranger et (3) formations à distance**. Jusque-là, cet objectif était impossible à apprécier, car on ne disposait ni des effectifs à l'étranger, ni de ceux inscrits dans des formations numériques depuis l'étranger.

À partir des nouvelles données produites pour ce rapport, on peut désormais préciser comment atteindre cet objectif de la StraNES en répartissant ce doublement par segment de mobilité.

Scénario 1 : Privilégier la mobilité entrante

Ce premier scénario fait peser sur la mobilité entrante l'essentiel de la croissance des effectifs préconisé par la StraNES. Cela implique que le ratio étudiants étrangers/étudiants français – actuellement de 12% – passe à 20 % ce qui rapprocherait ainsi la France des niveaux actuels du Royaume-Uni et de l'Australie.

¹²⁷ MENESR, « Projection des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2015 à 2024... », *op. cit.*

En France, des problèmes d'accueil et de maintien de la qualité de l'expérience étudiante se poseraient nécessairement dans un contexte de ressources limitées, conjugué à une augmentation massive du nombre d'étudiants d'ici 2025¹²⁸. Toutefois, cet objectif reviendrait à développer très fortement l'accueil des étudiants étrangers : **plus 273 000 d'ici 2025**. Dans le système actuel, ce scénario impliquerait un coût supplémentaire pour l'État de 3 milliards d'euros¹²⁹ (soit un peu plus de 11 % du budget de la Mission interministérielle enseignement supérieur et recherche). Quand bien même cette augmentation du nombre d'étudiants étrangers générerait des recettes pour l'économie, elle impliquerait une politique budgétaire ambitieuse pour affronter la massification des effectifs en France (plus 370 000 entre 2014/2025) et les enjeux du maintien de la qualité de l'enseignement et des capacités d'accueil.

Scénario 2 : Miser sur les formes alternatives à la mobilité entrante

Un maintien du ratio actuel étudiants étrangers/ étudiants français à 12 % pousse à une très forte diversification et au développement des autres types de mobilités, afin de remplir l'objectif StraNES. Ce scénario implique un développement plus restreint de la mobilité entrante (**plus 45 000 étudiants étrangers, peut-être plus ciblé sur certaines disciplines ou niveaux d'études**), mais un investissement important dans l'offre à l'étranger (**plus 88 000 étudiants**) et sur l'offre numérique à distance (**plus 119 000 étudiants**), si l'on répartit équitablement les effectifs entre ces deux types de mobilités. Dans ce scénario, près de la moitié des effectifs d'étudiants étrangers sont ainsi inscrits dans des établissements et des programmes français sans nécessairement venir en France. Le coût pour l'État serait de ce fait plus limité (495 millions). Mais un développement très important des autres formes d'internationalisation (soutien à l'exportation des formations et au développement d'une forme diplômante à distance susceptible d'être massive) impliquerait une politique budgétaire de soutien et d'investissement à court terme, même si ces formes peuvent se financer à coût complet. Ce scénario pose la question de la capacité des établissements français à massifier rapidement leur offre à l'étranger (soit presque un triplement des effectifs en dix ans) et à développer de la même manière une offre numérique compétitive de masse.

¹²⁸ Charles et Delpech, *op. cit.*

¹²⁹ Calcul en considérant un niveau moyen de coût de 11 000 euros par étudiants.

Scénario 3 : Diversifier et développer de manière équilibré l'ensemble des mobilités

Un autre scénario consisterait à faire peser le doublement des effectifs de manière plus équilibrée sur l'ensemble des mobilités : la mobilité entrante resterait la forme la plus développée, mais l'offre à l'étranger et l'offre à distance seraient amplifiées de manière significative. Un objectif de ratio étudiants étrangers/ étudiants français à 16 % impliquerait d'accueillir d'ici 2025 environ 454 000 étudiants étrangers, soit une augmentation **159 000 étudiants**. Pour atteindre l'objectif global de doublement, il faudra ainsi accueillir encore 136 000 étudiants étrangers, soit à l'étranger dans les programmes délocalisés, soit en développant la formation à distance. Cela pourrait impliquer une croissance importante des effectifs accueillis dans les programmes français à l'étranger (**plus 68 000 étudiants** soit 83 % en plus) et un développement massif de la formation à distance (passer de moins de 10 000 à **68 000**). Dans ce scénario, c'est l'équilibre du développement des mobilités qui est privilégié, avec une croissance crédible des effectifs d'étudiants étrangers en France, un doublement possible des effectifs à l'étranger et un développement conséquent, mais là encore réalisable, des effectifs inscrits dans les formations à distance. Dans ce scénario, l'augmentation des effectifs reviendrait à un engagement budgétaire d'environ 1,75 milliard d'euros. Le développement des autres formes d'internationalisation pourrait, lui, se faire au coût complet des programmes – voire être une source de revenus pour les établissements. Dans ce scénario, les dispositifs numériques doivent être très sensiblement développés, impliquant des dépenses substantielles pour y parvenir.

Tableau récapitulatif des hypothèses et scénarios

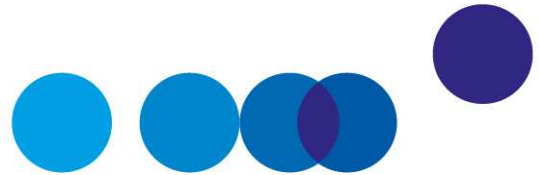
Objectif StraNES :

Doublement du nombre d'étudiants étrangers d'ici 2025

590 000 étudiants (= A+B+C), soit 295 000 étudiants supplémentaires

2013-2014					
Étudiants étrangers en France (A)		Effectifs à l'étranger (B)		Formation à distance (C)	
295 000		37 000		6 000	
2025					
Scénario 1					
Préférence pour la mobilité entrante (A) avec un ratio étudiants étrangers/ étudiants français : 20 %*					
Étudiants étrangers en France (A)		Effectifs à l'étranger (B)		Formation à distance (C)	
Effectifs	Effectifs en plus	Effectifs	Effectifs en plus	Effectifs	Effectifs en plus
568 000	273 000 (+ 92%)	37 000	=	6 000	=
Part : 93 %		Part : 6 %		Part : 1 %	
Scénario 2					
Préférence pour les formes alternatives à la mobilité entrante (B et C) avec un maintien du ratio étudiants étrangers/ étudiants français à son niveau actuel : 12 %					
Étudiants étrangers en France (A)		Effectifs à l'étranger (B)		Formation à distance (C)	
Effectifs	Effectifs en plus	Effectifs	Effectifs en plus	Effectifs	Effectifs en plus
340 000	45 000 (+ 15%)	125 000	88 000 (+240%)	125 000	119 000 (+ 2000%)
Part : 58 %		Part : 21 %		Part : 21 %	
Scénario 3					
Préférence pour un développement équilibré des formes de mobilités (A, B et C) avec un ratio étudiants étrangers/ étudiants français de 16 %					
Étudiants étrangers en France (A)		Effectifs à l'étranger (B)		Formation à distance (C)	
Effectifs	Effectifs en plus	Effectifs	Effectifs en plus	Effectifs	Effectifs en plus
454 000	159 000 (+ 53%)	68 000	31 000 (+83%)	68 000	62 000 (+ 1000 %)
Part : 76 %		Part : 12 %		Part : 12 %	

* Dans le scénario 1, l'objectif StraNES est dépassé pour atteindre environ 611 000 étudiants étrangers.



ANNEXE 6

DÉTERMINANTS DES CHOIX D'INTERNATIONALISATION DES ÉTABLISSEMENTS

De plus en plus d'étudiants choisissent d'étudier à l'étranger ou de s'inscrire dans des institutions ou programmes étrangers au sein de leur pays de résidence. L'internationalisation est désormais perçue comme un avantage compétitif et une réponse possible à la mondialisation, de sorte que les classements mondiaux développent des critères de mesure de l'internationalisation. L'importance accrue de ces classements des meilleurs établissements d'enseignement supérieur (*Shanghai JiaoTong University Institute of Higher Education ; Times Higher*) généralement basés sur les performances en matière de recherche, modifie l'échelle de la concurrence entre établissements. Ceux-ci engendrent en effet une concurrence entre les pays et les universités, chacun s'efforçant d'attirer à la fois les universitaires les plus réputés et les meilleurs étudiants. Si ARWU n'a pas établi d'indicateur spécifique servant de mesure à l'internationalisation d'une université, THES a développé quatre critères dont un dédié uniquement à l'internationalisation avec comme proxy la proportion d'étudiants et de professeurs internationaux au sein de l'établissement.

La question est de savoir si un lien peut être établi entre le positionnement des établissements en termes de prestige, défini de manière limitative ici par le classement international, et la propension à choisir la délocalisation comme modalité d'internationalisation ? Dit autrement, les établissements qui figurent parmi le top 100 ont-ils une politique d'internationalisation basée sur l'ouverture de campus satellite ou s'agit-il de la stratégie d'établissements *outsiders* ne figurant pas dans ces classements ? Par ailleurs, les établissements membres des associations

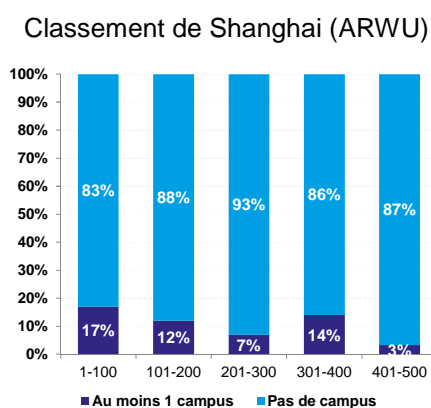
d'universités les plus réputées ont-ils des campus à l'étranger et, si c'est le cas, quelles formes prennent-ils ?

La délocalisation, une stratégie d'*outsider* ?

Les campus internationaux : majoritairement issus d'établissements hors classement

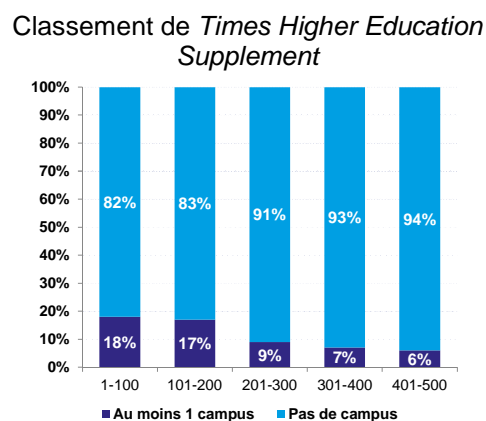
Sur la base du recensement des campus internationaux effectué par la C-BERT en 2016, nous avons identifié les campus ouverts par des universités figurant dans le top 500 des classements de Shanghai et de THES. Les graphiques A6.1 et A6.2 présentent la part des établissements du top 500 établi par ARWU et par THES qui ont ouvert au moins un campus à l'étranger : seulement 10,6 % et 11,4 % des universités du top 500 ont des campus à l'étranger, un pourcentage qui varie sensiblement selon le rang dans le classement.

Graphique A6.1



Source : France Stratégie, 2016, classement ARWU 2015

Graphique A6.2



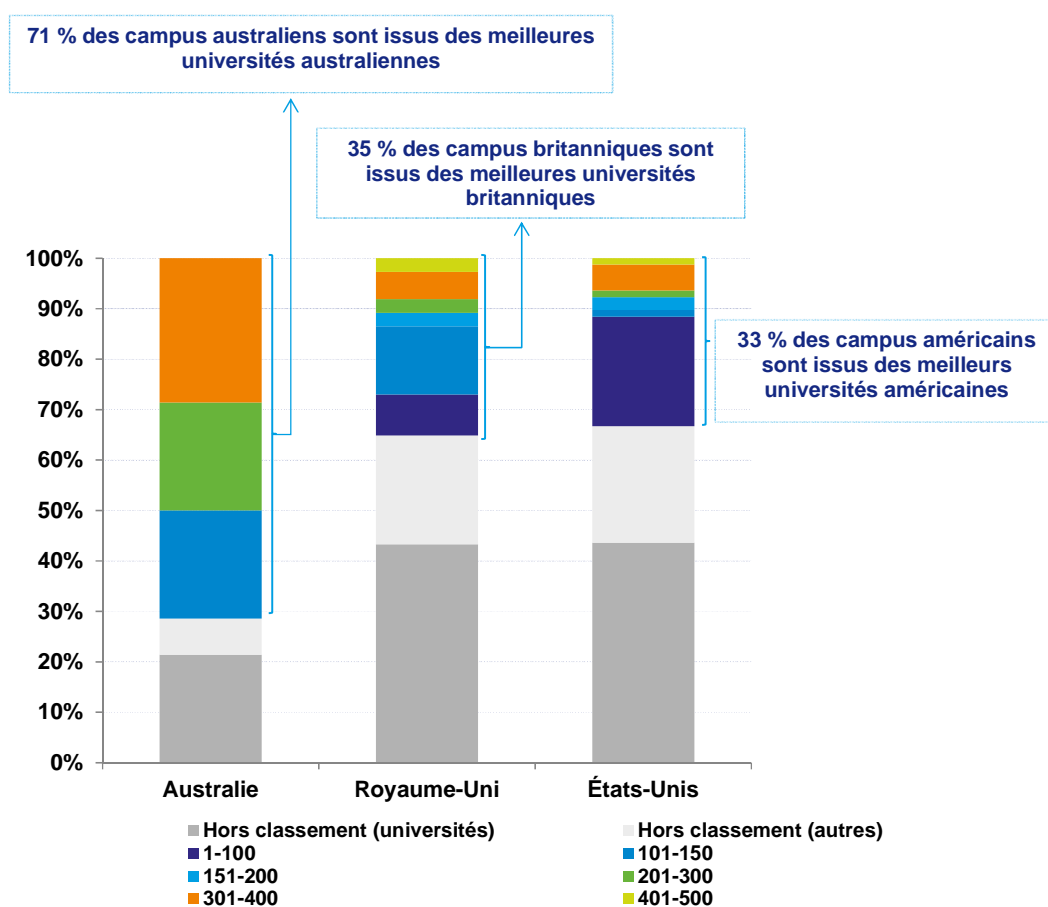
Source : France Stratégie, 2016 ; Classement THES 2015

Sur les 231 implantations recensées, 72 % sont le fait d'établissements ne figurant pas dans ces classements. Ce constat semble plaider pour le postulat selon lequel la stratégie d'internationalisation axée sur l'implantation physique à l'étranger est plutôt une stratégie d'*outsiders*. Ce constat est plus tranchant lorsque l'on met le curseur sur les plus grands exportateurs de campus internationaux à savoir les États-Unis, l'Australie et le Royaume-Uni.

La part des universités anglo-saxonnes : plus élevée

Le graphique A6.3 montre comment se répartissent les établissements d'envoi des campus.

Graphique A6.3
Classement des établissements dotés de campus internationaux



Aux États-Unis et au Royaume-Uni, respectivement 33 % et 35 % des implantations physiques à l'étranger sont réalisées par leurs meilleures universités figurant dans le top 500 du classement de Shanghai.

Aux États-Unis, l'analyse souligne la rareté de l'option campus à l'étranger pour les universités les plus prestigieuses. En effet, en ne prenant en compte que les 35 universités figurant dans le top 50 du classement de Shanghai, seulement cinq établissements ont des campus à l'étranger, dont une seule université membre de

l'*Ivy League* (Carnegie Mellon University). Ces implantations ne représentent que 8 % du total de campus à l'étranger. Le constat est un peu moins tranché au Royaume-Uni où les établissements du top 50 du classement de Shanghai – dont dix établissements membres du Russel Group (association des 24 universités britanniques les plus prestigieuses) – représentent 32 % de l'offre de campus à l'étranger. Seule l'Australie semble faire figure d'exception. Cependant une analyse plus approfondie montre qu'aucun établissement australien dans le top 100 du classement de Shanghai n'a d'implantations physiques à l'étranger et qu'une seule université du Group of Eight (une coalition des universités australiennes les plus prestigieuses), la Monash University, possède des campus internationaux.

L'hypothèse selon laquelle l'ouverture de campus internationaux est une stratégie d'*outsiders*, en quête de prestige et de visibilité à l'échelle internationale semble se confirmer dans le cas des campus *offshores* recensés par le listing de C-BERT.

Campus internationaux du top 50 : des partenariats stratégiques axés sur la recherche

Le cas où les universités britanniques, australiennes et américaines les plus prestigieuses ont ouvert des campus internationaux montre deux choses : (i) lorsqu'il s'agit de campus associés, ces universités créent des partenariats avec les meilleurs établissements de la région d'implantation ; (ii) les campus ont essentiellement une vocation de recherche.

Partenariat avec les meilleurs établissements de la région

Les campus internationaux recensés par la C-BERT et ouverts par les établissements qui figurent au top 50 du classement établi par ARWU et par les établissements membres des associations des meilleures universités australiennes, britanniques et américaines, sont pour moitié des campus satellites c'est-à-dire en propre. L'autre moitié, les campus associés créés conjointement avec un partenaire académique local, se trouve en Chine, notamment en raison de la législation particulière sur les programmes sino-étrangers. En étudiant les classements des meilleures universités chinoises (ARWU), il en ressort que tous les campus associés sont créés avec les meilleures universités chinoises (75 % dans le top 50 du classement ; 100 % dans le top 100 du classement). Les établissements prestigieux nouent donc des partenariats avec des établissements bien classés.

Des campus intensifs en recherche

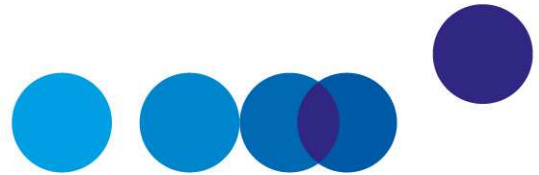
Dans le cas des campus associés, les universités partenaires sont essentiellement des universités de recherche qui figurent également dans le top 40 dans le classement des meilleures universités chinoises en termes de recherche. Les formations offertes sont principalement du niveau second et troisième cycles avec un réseau de recherche très développé (laboratoires et centres de recherche). Dans le cas des campus satellites c'est-à-dire en propre, la question de la recherche est également très centrale. La majorité de ces campus se veulent intensifs en recherche avec la création de laboratoires de recherche et la mise en place de partenariats avec des centres de recherche locaux et/ou de l'institut d'origine.

Qu'en est-il en France ?

En France, l'implantation physique à l'étranger d'universités est beaucoup plus rare. Le mode d'internationalisation privilégié est la mise en place de diplômes délocalisés. Les universités intensives en recherche ont-elles néanmoins une propension plus importante à délocaliser leurs formations à l'étranger ? Par université intensive en recherche, nous entendons université publique dans laquelle le nombre de laboratoires communs avec des organismes de recherche nationaux et/ou le nombre de chercheurs à plein temps est élevé.

Parmi les 284 diplômes délocalisés par les universités françaises (hors IAE) recensés dans notre enquête, uniquement 95 sont issus des universités intensives en recherche membres de la CURIF, soit 33 % de l'offre totale. Dans le top 10 des universités qui ont le plus de diplômes délocalisés et qui représentent près de 50 % de l'offre, uniquement trois établissements CURIF y figurent.

On peut en déduire une grande diversité de motivations de la part des universités qui délocalisent leur offre, sans liens étroits avec la recherche, ce sont plutôt des motivations plurielles qui guident ce choix : on trouve ainsi des délocalisations d'universités plutôt à vocation *teaching* ou des délocalisations d'universités intensives en recherche au niveau master (dans près de 80 % des cas), mais pas nécessairement dans les domaines pour lesquelles ces établissements sont reconnus d'un point de vue de l'excellence scientifique.



ANNEXE 7

PRINCIPAUX PAYS D'ACCUEIL DES PROGRAMMES FRANÇAIS À L'ÉTRANGER

Le Maroc

Le Vietnam

La Chine

Le Liban

La Tunisie

Le Maroc



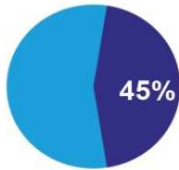
75 PROGRAMMES

Soit 48% de l'offre en Afrique

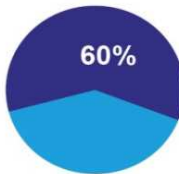


3 273 ETUDIANTS

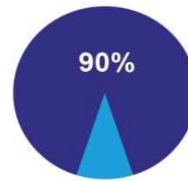
Soit 38% des effectifs en Afrique



45% des programmes français délivrés au Maroc sont dans le domaine de l'**Economie-Gestion**. Les programmes en **Sciences, Technologies, et Santé** représentent 38% de l'offre de formation.

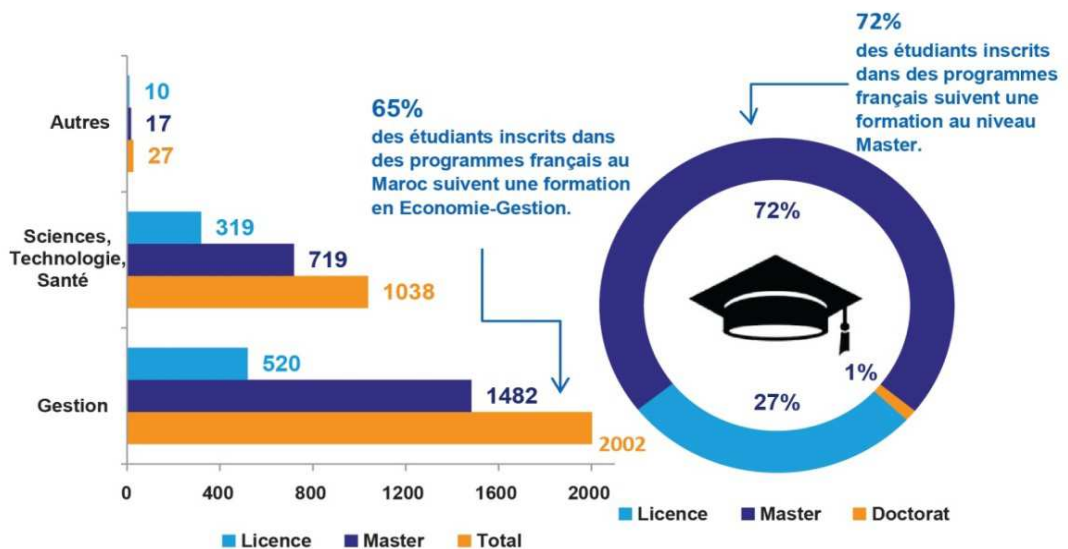


60% des programmes français délivrés au Maroc sont au niveau **Master**.



90% des programmes sont dispensés entièrement ou en partie en **français**.

☑ Répartition des étudiants par discipline et par niveau d'étude dans les programmes français au Maroc (2015)
(hors franchise)



Le Vietnam



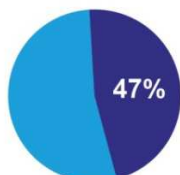
59 PROGRAMMES

Soit 40% de l'offre en Asie



2 711 ETUDIANTS

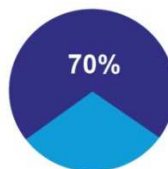
Soit 23% des effectifs en Asie



47% des programmes français délivrés en Vietnam sont dans le domaine des **Sciences, Technologies, et Santé**. Les programmes en **Economie-Gestion** représentent 29% de l'offre de formation suivis par les formations en Droit (15%).

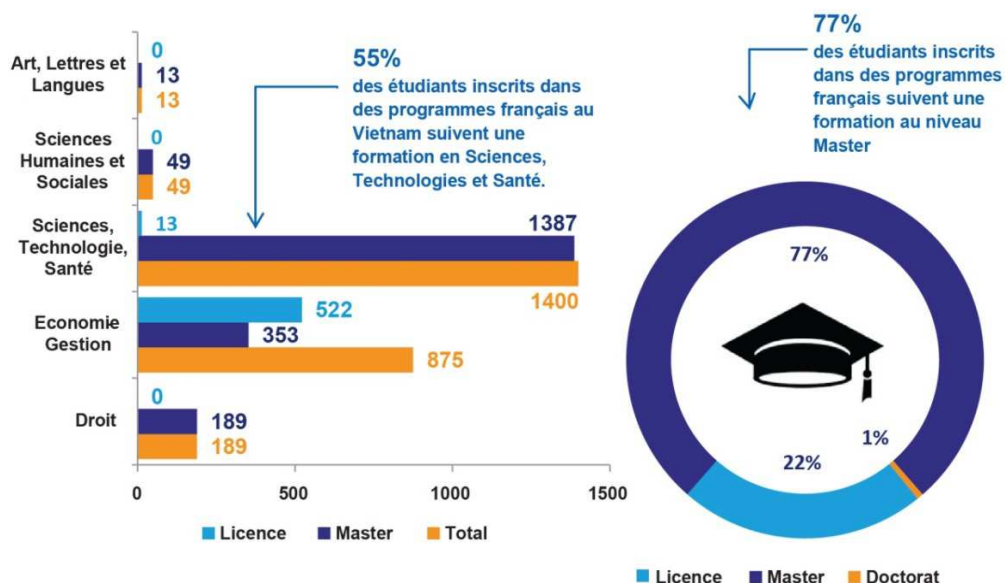


84% des programmes français délivrés en Vietnam sont au niveau **Master**.



70% des programmes sont dispensés entièrement ou en partie en **français**

Répartition des étudiants par discipline et par niveau d'étude dans les programmes français au Vietnam (2015) (hors franchise)



La Chine



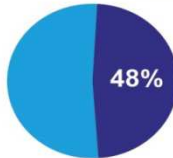
48 PROGRAMMES

Soit 32% de l'offre en Asie

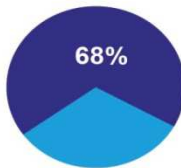


4 514 ETUDIANTS

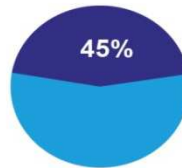
Soit 38% des effectifs en Asie



48% des programmes français délivrés en Chine sont dans le domaine de l'**Economie-Gestion**. Les programmes en **Sciences, Technologies, et Santé** représentent 23% de l'offre de formation.

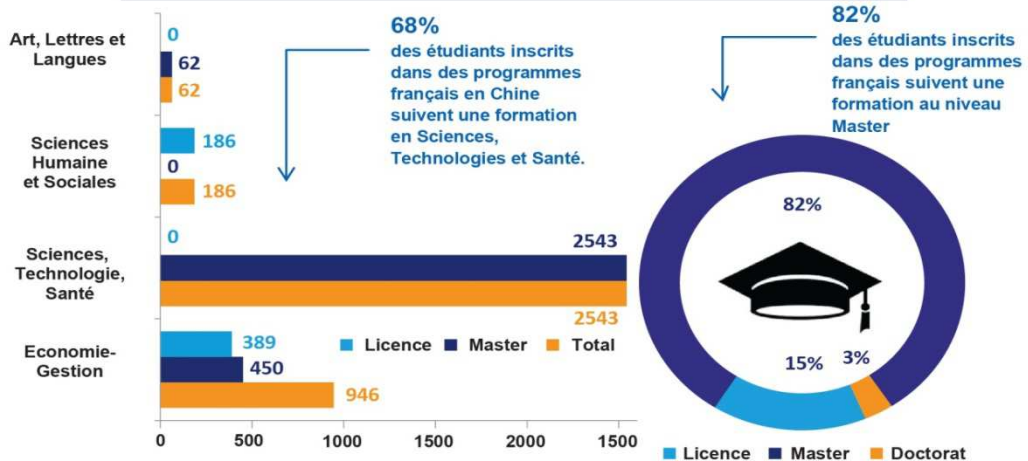


68% des programmes français délivrés en Chine sont au niveau **Master**.

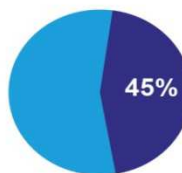


45% des programmes sont entièrement dispensés en **anglais**. 24% sont dispensés dans trois langues : **français, anglais et chinois**.

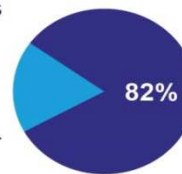
Répartition des étudiants par discipline et par niveau d'étude dans les programmes français en Chine (2015) (hors franchise)



Comparaison Internationale



45% des instituts sino-étrangers sont créés avec des établissements britanniques et américains (16 instituts pour le Royaume-Uni et 14 pour les Etats-Unis). L'Allemagne et la France suivent avec respectivement 9 et 8 instituts créés.



82% des programmes sont offerts en Economie, Gestion et en Sciences, Technologies et Santé

Le Liban



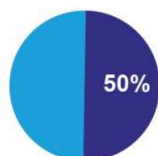
14 PROGRAMMES

Soit 35% de l'offre au Proche et Moyen-Orient

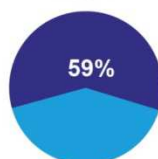


3 576 ETUDIANTS

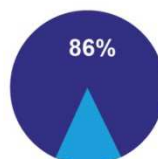
Soit 63% des effectifs au Proche et Moyen-Orient



50% des programmes français délivrés au Liban sont dans le domaine de l'**Economie-Gestion**. Les programmes en **Sciences, Technologies, et Santé** représentent 45% de l'offre de formation.



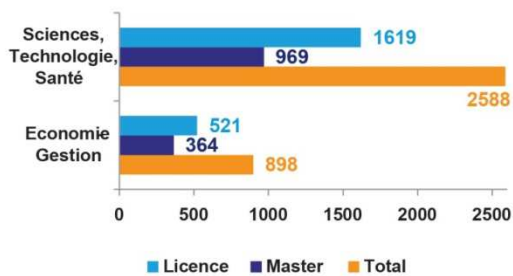
59% des programmes français délivrés au Liban sont au niveau **Master**.



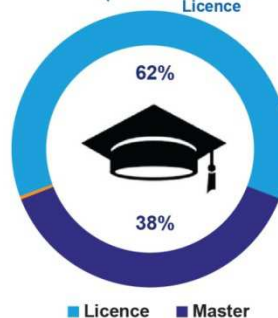
86% des programmes sont dispensés entièrement ou en partie en **français**

↳ Répartition des étudiants par discipline et par niveau d'étude dans les programmes français au Liban (2015) (hors franchise)

Les étudiants au Liban sont essentiellement inscrits dans les programmes de Sciences, Technologie, Santé (74%) et d'Economie-Gestion (hors titres certifiés). Les étudiants inscrits dans des franchises sont au nombre de 90.



62% des étudiants inscrits dans des programmes français suivent une formation au niveau Licence



La Tunisie



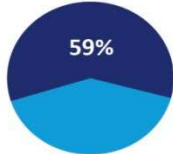
13 PROGRAMMES

Soit 8% de l'offre en Afrique

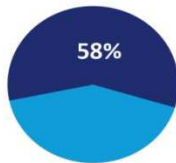


995 ETUDIANTS

Soit 38% des effectifs en Afrique



59% des programmes français délivrés en Tunisie sont dans le domaine des **Sciences, Technologies, et Santé**. Les programmes en **Economie-Gestion** représentent 24% de l'offre de formation.



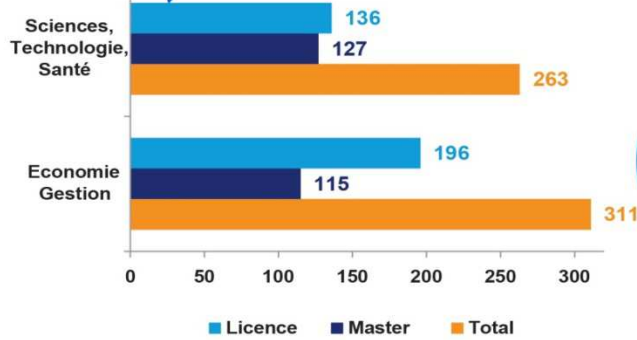
58% des programmes français délivrés en Tunisie sont au niveau **Master**.



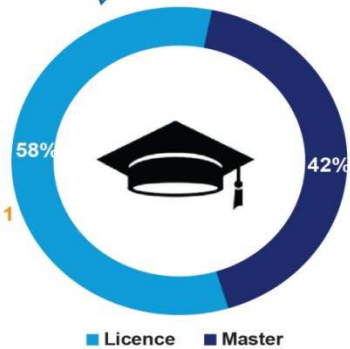
Tous les programmes français sont dispensés entièrement en **français**.

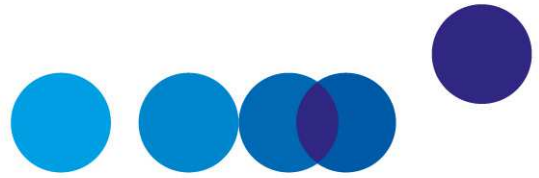
Répartition des étudiants par discipline et par niveau d'étude dans les programmes français en Tunisie (2015) (hors franchise)

Les étudiants en Tunisie sont essentiellement inscrits dans les programmes de Sciences, Technologie, Santé et d'Economie-Gestion (hors titres certifiés). Les étudiants inscrits dans des franchises sont au nombre de 421.



58% des étudiants inscrits dans des programmes français suivent une formation au niveau Licence.

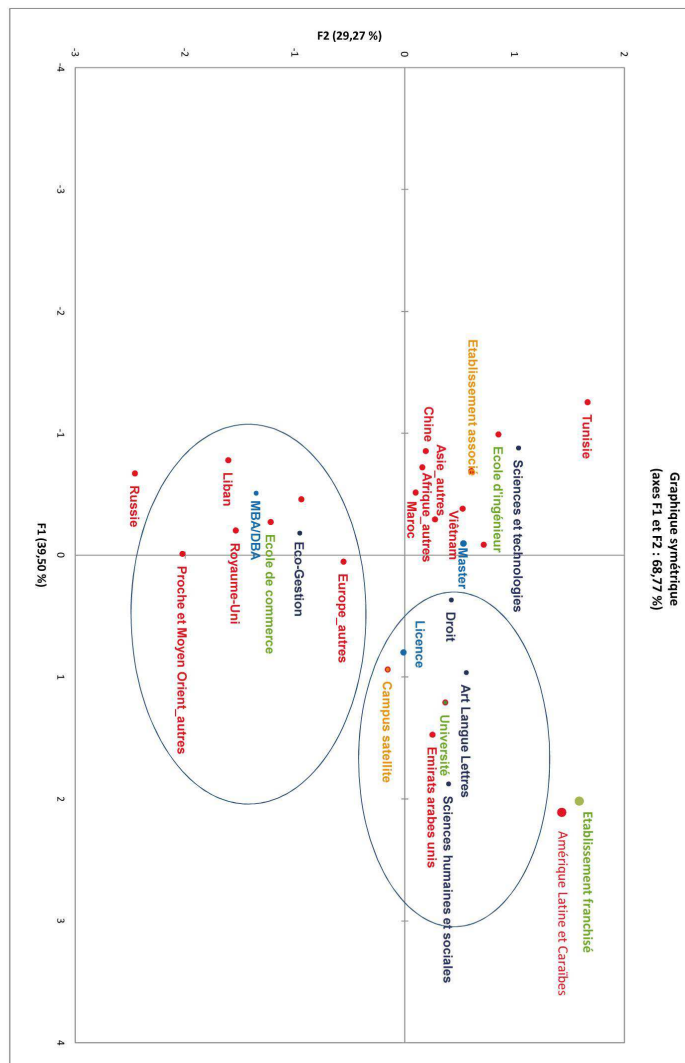




ANNEXE 8

ANALYSE DES CORRESPONDANCES MULTIPLES

Les implantations physiques





ANNEXE 9

LISTE DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX

GRAPHIQUES

Graphique 1 : Effectifs d'étudiants inscrits à l'étranger et en mobilité entrante	25
Graphique 2 : Évolution de la distribution des effectifs d'étudiants dans le monde, par région	51
Graphique 3 : Le développement des classes moyennes, par région	53
Graphique 4 : Évolution du taux de scolarisation dans le supérieur (en %)	54
Graphique 5 : Répartition des effectifs du supérieur par discipline.....	56
Graphique 6 : Croissance des effectifs en mobilité mais stabilité du taux global de mobilité	60
Graphique 7 : Part des étudiants en mobilité dans leur régions (en %).....	61
Graphique 8 : Nombre de campus internationaux par grands pays d'envoi et d'accueil.....	63
Graphique 9 : Une concurrence accrue pour les parts de marché de la mobilité internationale	66
Graphique 10 : Part des entreprises identifiant l'inadaptation des qualifications comme problème majeur, par région (en %).....	68
Graphique 11 : Évolution de la part des publications en collaboration internationale (en %)	70
Graphique 12 : Répartition des effectifs d'étudiants dans les établissements australiens à l'étranger.....	85
Graphique 13 : Répartition du nombre de programmes et des effectifs par modes d'implantation.....	90

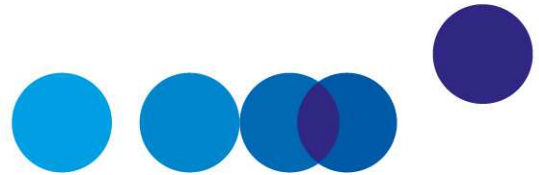
Graphique 14 : Répartition des effectifs dans les établissements britanniques à l'étranger, par niveau de diplômes	92
Graphique 15 : Effectifs d'étudiants internationaux dans les établissements Allemands à l'étranger	94
Graphique 16 : Évolution du nombre d'implantations physiques d'établissements français par an	112
Graphique 17 : Répartition de l'offre de programmes à l'étranger par région.....	120
Graphique 18 : Répartition de l'offre étrangère par discipline en Chine	121
Graphique 19 : Répartition des effectifs à l'étranger par discipline.....	127
Graphique 20 : Répartition des effectifs à l'étranger par niveau d'étude	128
Graphique 21 : Implantations d'établissements français selon les motivations Essai de cartographie	147
Graphique 22 : Langues d'enseignement des programmes français à l'étranger	151
Graphique 23 : Langues d'enseignement des programmes à l'étranger par type et par région.....	152
Graphique 24 : Repères sur l'offre des écoles d'ingénieurs à l'étranger	154
Graphique 25 : Repères sur l'offre des écoles de commerce à l'étranger.....	157
Graphique 26 : Repères sur l'offre des écoles des universités à l'étranger.....	158
Graphique 27 : Modèles économiques des implantations physiques d'établissements français à l'étranger (hors franchises)	166
Graphique 28 : Modèles économiques des diplômes délocalisés, du point de vue des établissements français.....	175
Graphique 29 : Cartographie de l'expertise française relative à l'internationalisation de l'enseignement supérieur (hors établissement).....	194
Graphique A6.1 : Classement de Shanghai	242
Graphique A6.2 : Classement de <i>Times Higher Education Supplement</i>	242
Graphique A6.3 : Classement des établissements dotés de campus internationaux.....	243

TABLEAUX

Tableau 1 : Classification de l'offre d'enseignement supérieur à l'étranger.....	19
Tableau 2 : L'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche français en chiffres.....	21

Tableau 3 : Population des 18-22 ans (2011) et projections (2024), en millions..	55
Tableau 4 : Effectifs de l'enseignement supérieur (2012) et projections (2014), en millions.....	57
Tableau 5 : Ressorts de la mise en place de doubles diplômes et de diplômes conjoints	72
Tableau 6 : Relation entre mobilité entrante et offre à l'étranger : une complémentarité ?.....	76
Tableau 7 : L'attractivité des principaux pays.....	80
Tableau 8 : Étudiants internationaux dans les établissements australiens d'enseignement supérieur	81
Tableau 9 : Australie : effectifs d'étudiants internationaux en 2013.....	82
Tableau 10 : Les dix principaux pays de projection des programmes britanniques, en termes d'effectifs inscrits (2014).....	91
Tableau 11 : Modalités d'implantation de l'offre à l'étranger dans les données officielles.....	104
Tableau 12 : Nombre d'étudiants inscrits dans les programmes implantés à l'étranger (2014).....	104
Tableau 13 : Les programmes français à l'étranger	111
Tableau 14 : Les programmes de formation à distance, par inscrits à l'étranger	114
Tableau 15 : Effectifs d'inscrits par région.....	116
Tableau 16 : Top 10 des pays par nombre de formations et par effectifs d'inscrits	119
Tableau 17 : Déploiement des établissements français sur les marchés les plus développés.....	122
Tableau 18 : Nombre de formations et effectifs d'inscrits par institutions d'envoi.....	123
Tableau 19 : Investissement de la forme « délocalisation » par type d'établissement.....	124
Tableau 20 : Effectifs d'inscrits par discipline.....	126
Tableau 21 : Nombre de formations par niveau d'étude.....	128
Tableau 22 : Typologies des modèles d'offre à l'étranger	163
Tableau 23 : Exemples de campus satellites en fonction de l'origine du soutien financier.....	164

Tableau 24 : Risques et contraintes des campus satellites et des établissements associés	170
Tableau 25 : Registres d'action de l'État sur les stratégies d'internationalisation	186
Tableau 26 : Trois catégories de mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement supérieur français.....	192
Tableau A4.1 : Nombre d'étudiants et nombre de programmes par établissement d'envoi.....	233
Tableau A4.2 : Nombre d'étudiants et nombre de programmes par niveau d'études.....	234
Tableau A4.3 : Nombre d'étudiants et nombre de programme par disciplines	234
Tableau A4.4 : Répartition des étudiants par discipline et par région.....	235
Tableau A4.5 : Répartition des programmes délocalisés par discipline et par région	235
Tableau A4.6 : Les langues d'enseignement par région (en fonction des programmes d'études)	235
Tableau A4.7 : Les langues d'enseignement par disciplines (en fonction des programmes d'études)	236



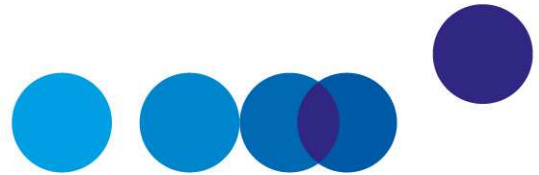
ANNEXE 10

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

2iE	Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement de Ouagadougou
AEFE	Agence pour l'enseignement français à l'étranger
AFD	Agence française de développement
ALL	Arts, Lettres et Langues
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
BBA	Bachelor of Business Administration
BIS	Department for Business, Innovation and Skills
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CDEFI	Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs
CFVG	Centre de Formation Franco-Vietnamien à la Gestion
CGE	Conférence des Grandes Écoles
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
COMUE	Communautés d'universités et établissements
CPU	Conférence des présidents d'université
CTI	Commission des titres d'ingénieur
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DBA	Doctorate in Business Administration
DEG	Droit, Économie et Gestion
DGESIP	Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DU	Diplôme d'université
DUT	Diplôme universitaire de Technologie
EIGSI	École d'Ingénierie en Génie des Systèmes Industriels
EIGSICA	École d'Ingénierie en Génie des Systèmes Industriels à Casablanca

ENIM	École Nationale d'Ingénieurs de Metz
ENIN	École Nationale d'Ingénieurs de Nanjing
ESMOD	École supérieure des arts et techniques de la mode
ESSEC	École supérieure des sciences économiques et commerciales
FIED	Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance
FOAD	Formation ouverte et à distance
F'SATI	French South African Institute of Technology
GEC	Groupe des Écoles Centrales
HCERES	Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
HEC Paris	École des hautes études commerciales de Paris
HESA	Higher Education Statistics Agency
IAE	Institut d'administration des entreprises
ICAM	Institut Catholique d'Arts et Métiers
ICARE	Institute for Clean and Renewable Energy
IFCEN	Institut franco-chinois d'énergie nucléaire
IFCIM	Institut franco-chinois d'ingénierie et de management
INSEAD	Institut européen d'administration des affaires
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
IRD	Institut de recherche pour le développement
ISEN	Institut supérieur de l'électronique et du numérique
IUT	Institut Universitaire de Technologie
LMD	Licence, master, Doctorat
MAEDI	Ministère des Affaires étrangères et du Développement international
MBA	Master of Business Administration
MEIRIES	Mission Europe et international pour la recherche, l'innovation et l'enseignement supérieur
MENESR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MOOC	Massive Open Online Courses
MSc	Master of Science
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OST	Observatoire des Sciences et des Techniques
OU	Open University
PG	Postgraduate
PGR	Postgraduate research
PGT	Postgraduate taught
PSUAD	Paris-Sorbonne University Abou Dhabi
QAA	Quality Assurance Agency

SER	Services
SHS	Sciences Humaines et Sociales
SIAE	Institut Sino-Européen d'Ingénierie de l'aviation
SPEIT	Shanghai Paris Elite Institute of Technology
STEM	Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques
StraNES	Stratégie nationale de l'enseignement supérieur
STS	Sciences, Technologies, Santé
TBS	Toulouse Business School
TNE	Transnational Education
UFAR	Université française d'Arménie
UFE	Université française d'Égypte
UFRT	Université François Rabelais de Tours
UG	Undergraduate
ULIP	University of London International Programmes
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
USTH	Université des Sciences et Technologies de Hanoi
UTBM	Université de technologie de Belfort-Montbéliard
UTC	Université de technologie de Compiègne
UTSEUS	Université de technologie sino-européenne de l'université de Shanghai
UTT	Université de technologie de Troyes
VET	Vocational Education and Training



ANNEXE 11

BIBLIOGRAPHIE

Littérature générale

Attali J. (2014), *La francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable*, rapport au président de la République, La Documentation française.

Bannier J. (2016), "Global trends in transnational education", *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 6, No. 1, janvier.

Bejean S. et Monthubert B. (2015), *Pour une société apprenante : propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur.

BIT (2014), *Tendances mondiales de l'emploi des jeunes 2013 : une génération menacée*, Genève, Organisation internationale du travail.

British Council et DAAD (2013), *The Shape of Things to Come. The Evolution of Transnational Education: Data, Definitions, Opportunities and Impacts Analysis*, Going Global.

British Council (2012), *The Shape of Things to Come: Higher Education Global Trends and Emerging Opportunities to 2020*, Going Global.

British Council (2013a), *Megatrends: The Future of International Education*, novembre.

British Council (2013b), *The Future of the World's Mobile Students to 2024*, Education Intelligence.

Calderon A. (2012), « Massification continues to transform higher education », *University World News*, No. 237, septembre.

Campus France (2015), « Les implantations des organismes de recherche français dans le monde », cartographie, avril.

Campus France (2016a), « Les implantations des établissements français d'enseignement supérieur à l'étranger », *Les Brèves*, n°2, février.

Campus France (2016b), « La mobilité sortante des étudiants de France : un marqueur social, des attentes, des contraintes et des opportunités », *Les Notes* n°48, février.

CDU, CSU et FDP (2009), « Growth. Education. Unity ». The coalition agreement between the CDU, CSU and FDP, the 17th legislative period, p. 66.

Charles N. et Delpech Q. (2015), *Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur*, rapport, France stratégie, janvier.

Chelbi A. et Ficatier Y. (2010), *Capitalisation des démarches pour la mise en œuvre des projets de formation professionnelle. Cas de la Tunisie et du Maroc*, Agence française de développement.

Commonwealth of Australia (2013), *Australia – Educating Globally*.

Conférence des grandes écoles (2015), *Les grandes écoles sur la scène internationale*, Enquête mobilité.

Conservatoire national des arts et métiers (2016), « L'internationalisation des établissements de formation et d'enseignement supérieur. L'expérience internationale du CNAM », Document de présentation.

Convention du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO (2002), *Code de Bonnes Pratiques pour la Prestation d'un Enseignement Transnational*.

DAAD Position Paper (2014), *Transnational Education in Germany*.

DAAD (2015), *Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany*.

Durand T. et Dameron S. (eds) (2008), *The Future of Business Schools, Scenarios and Strategies for 2020*, Palgrave Macmillan.

Dameron S. et Durand T. (eds) (2011), *Redesigning Management Education and Research, Challenging Proposals from European Scholars*, Edward Elgar.

Dameron S. et Durand T. (2013), « Strategies for business schools in a multi-polar world », *Education + Training*, vol. 55, n°4/5, p. 323-335.

Delpech Q. et Diagne M. (2016), « Les MOOC français : l'heure des choix », *La Note d'analyse*, n°40, France stratégie, février.

Department for Business, Innovation & Skills (2013), *International Education – Global Growth and Prosperity*, juillet.

Department for Business, Innovation & Skills (2014), *The Value of Transnational Education to the UK*, novembre.

DEPP (2015), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR).

De Wit H., Hunter F., Howard L. et Egron-Polak E. (2015), *Internationalisation of Higher Education*, study, European Parliament, juillet.

Edelstein J. et Douglass J.A. (2012), « Comprehending the international initiatives of universities: A taxonomy of modes of engagement and institutional logics », Research and Occasional Paper Series CSHE.19.12, Center for Studies in Higher Education.

ESIB (2003), *European Student Handbook on Transnational Education*.

France Stratégie (2014), *Quelle France dans dix ans ? Les chantiers de la décennie*, rapport au Président de la république, La Documentation française ; Fayard.

Gallagher S. et Garrett G. (2012), *From University Exports to the Multinational University: The Internationalization of Higher Education in Australia and the United States*, United States Studies Centre, University of Sydney, août.

Garcia-Peñalosa C. et Wasmer E. (2016), « Préparer la France à la mobilité internationale croissante des talents », *Les notes du conseil d'analyse économique*, n° 31, mai.

Geographical Annex (2007), *Transnational Education in the European Context – Provision, Approaches, and Policies*, Country reports.

HEFCE (2015), *Transnational Pathways to Higher Education in England*, juin.

IGAE/IGAENR (2014), *La coordination de l'action internationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche*, rapport au ministre des Affaires étrangères et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

IMF (2013), *World Economic Outlook*.

Knight J. (2011a), « Education hubs: A fad, a brand, an innovation? », *Journal of Studies in International Education*, vol.15, n°3, p. 221-240, juillet.

Knight J. et MacNamara J. (2016), « Going Global 2016 ».

Kohstall F. (2014), « Les réformes de l'université à l'heure de l'internationalisation, regards croisés sur l'Égypte et le Maroc », dans *L'enseignement supérieur dans la*

mondialisation libérale, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain (2014), p. 39-50.

Lane J.E. et Kinser K. (2015), « Branch Campus Listing », Cross-Border Education Research Team.

Lane J.E. et Owens T.L. (2014), « Cross-border higher education/ global and local tensions within competition and economic development », *New Directions for Higher Education*, n°168, décembre, Wiley Periodicals.

Lawton W. et Jensen S. (2015), *An Early-Warning System for TNE: Understanding the Future Global Network Connectivity and Service Needs of UK Higher Education*, The Observatory on Borderless Higher Education..

Marginson S. (2012), « L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Australie », *Repères*, n°12, janvier, Campus France.

OCDE et Banque mondiale (2008), *L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement*, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – volume 2 : Mondialisation, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Éditions OCDE.

OECD (2013), *Education at a Glance 2013*, Éditions OCDE.

Paradeise C. (2012), « Université : un marché mondial de la connaissance », *Cahiers français*, n°367, p. 57-64 ; Paris : Presses de Sciences-Po, 2005.

Paradeise C. et Thoenig J.-C. (2015), *In Search of Academic Quality*, Palgrave-McMillan.

Paradeise C. et Thoenig J.-C. (2016), « La capacité stratégique des établissements d'enseignement supérieur », in Lesourne J. et Randey D., *La recherche et l'innovation en France*, FutuRis, éditions Odile Jacob.

Ramanantsoa B. (2003), « La mondialisation, une crise d'identité pour les écoles de commerce ? », *Le Journal de l'école de Paris*, n°43, août-septembre (en coll. avec M. Berry).

Ramanantsoa B. (2007), « L'enseignement supérieur : une nouvelle guerre des étoiles », *Le Banquet*, n°24, février, p. 67-78.

Ramanantsoa B. (2007), « Brand management pour les business schools – Une véritable arme stratégique », *Revue Française de Gestion*, 2007, n° 178-179, novembre-décembre, p. 125-131.

Ramanantsoa B. (2015), *Apprendre et oser. Au XXI^e siècle le business fait l'histoire*, Albin Michel.

Ruffini P.B. (2016), « La diplomatie scientifique : nouvelle dimension des relations internationales », *Repères*, n°23, janvier, Campus France.

Sursock A. (2015), *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, European University Association, EUA publications.

The Forum of Education Abroad (2015), *Standards of Good Practice for Education Abroad*, 5th ed.

Thomson Reuters (2013), *Traitements OST du HCERES*.

UNESCO (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, UNESCO Bangkok Office.

UNESCO (2014), *Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up. The Rise of Graduate Education and University Research*, report, UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2016), "Science, Technology and Innovation – Researchers by Formal Qualification and Sex (FTE and HC)", UNESCO Institute for Statistics, Data Center.

Vignoli G. (2004), « What is Transnational Education? », Information Centre on Academic Mobility and Equivalence (CIMEA).

Wagner A.-C. (2007), « La place du voyage dans la formation des élites », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 170 (5), p. 58-65.

Wagner A.-C. (2007), *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte.

Littérature sur les campus internationaux

Chalmers I. (2011), « International branch campuses and unique risk considerations », *URMIA Journal*.

Clifford M. (2015), « Assessing the feasibility of international branch campuses: Factors universities consider when establishing campuses abroad », Pardee Rand Graduate School, series Dissertations, Rand Corporation.

Ennew C. (2014), « It still makes sense to build and overseas campus », *The Guardian*, février.

Friedel C. (2012), « Les campus à l'étranger », *Educpros*, septembre.

Healy N.M. (2014), « When is an International Branch Campus? », *International Higher Education*, Number 78: Special Issue 2014.

Healy N.M. (2015), « Brave New World – The challenges of managing an international branch campus », *Academia*.

Healy N.M. (2016), « The challenges of leading an international branch campus: The 'lived experience' of in-country senior managers », *Journal of Studies in International Education*, vol. 20, n°1, p. 61-78, février.

Huisman J. et Shams F. (2011), « Managing offshore branch campuses: An analytical framework for institutional strategies », *Journal of Studies in International Education*, août.

Huisman J. et Wilkins S. (2012), « The international branch campus as transnational strategy in higher education », *Higher Education*, 64(5), p. 627-645.

Lane J.E. (2010), « International branch campuses, free zones and quality assurance: Policy issues for Dubai and the UAE », *Dubai School of Government, Policy Brief n°20*, août.

Lane J.E. (2011), « Global expansion of international branch campuses: Managerial leadership challenges », *New Directions for Higher Education*, No. 155, septembre.

Lane J.E. et Kinser K. (2013), « Five models of international branch campus facility ownership », *International Higher Education*.

Peltier C. (2015), « Campus à l'étranger : un passage obligé pour les écoles de commerce ? », *Educpros.fr*, septembre.

Wilkins S. *et al.* (2012), « How well are international branch campuses serving students? » *International Higher Education*, n°66.

Littérature sur les diplômes joints/doubles diplômes

Clocanis P.A. et Strauss R.P. (2010), « Partnerships: An alternative to branch campuses overseas », *The Chronicle of Higher Education*, Commentary, septembre.

Hall F.L. (2015), *Best Practices Regarding International Dual/Double and Joint Degrees*, Canadian Association for Graduate Student.

Helms R.M. (2014), *Mapping International Joint and Dual Degrees: U.S. Program Profiles and Perspectives*, Center for International and Global Engagement (American Council on Education).

Institute of International Education (2011), *Joint and Double Degree Programs in the Global Context*. Report on an International Survey.

Knight J. (2008), *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*, The Observatory on Borderless Higher Education.

Knight J. (2011b), « Doubts and Dilemmas with Double Degree Program », In "Globalisation and Internationalisation of Higher Education", de Wit H. ed., *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol.8, n°2.

Kuder M., Lemmens N. et Obst D. (2014), *Global Perspectives on International Joint and Double Degree Programs*, Institute of International Education.

Franchise

Altbach P.G. (2012), « Franchising : The Mcdonaldization of Higher Education », *International Higher Education*, n°66, winter, p. 7-8.

Healy N.M. (2013), « Why do English universities really franchise degrees to overseas providers? », *Higher Education Quarterly*, 67(2), avril.

Littérature sur les universités binationales

Lanzendorf U. (2015), « Foreign-backed universities: A new trend », *International Higher Education/International Center for Higher Education Research*, University of Kassel.

Ziguras C. et McBurnie G. (2015), *Governing Cross-Border Higher Education*, Routledge, New York.

Littérature sur les logiques d'implantation

Academic Cooperation Association ACA (2007), "Geographical Annex", In *Transnational education in the European Context – provision, approaches, and policies*.

Altbach P.G. et Knight J. (2007), « The internationalization of higher education: Motivations and realities », *Journal of Studies in International Education*, vol.11, n°3-4, p. 290-305.

De Wit H., Hunter F., Howard L. et Egron-Polak E. (2015), *Internationalisation of Higher Education*, study, European Parliament, juillet.

Edelstein J. et Douglass J.A. (2012), « Comprehending the international initiatives of universities: A taxonomy of modes of engagement and institutional logics », *Research and Occasional Paper Series CSHE.19.12*, Center for Studies in Higher Education.

Erkkilä T. et Kauppi N. (2013), « Définir l'université mondiale : les logiques de compétition et l'internationalisation de l'enseignement supérieur », In Graz J.-C., Niang N. (eds.), *Services sans frontières : mondialisation, normalisation et régulation de l'économie des services*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 317-336.

Hénard F., Diamond L. et Roseveare D. (2012), *Approaches to Internationalisation and their Implications for Strategic Management and Institutional Practice*, OECD Higher Education Programme.

Hussain I. (2007), « Transnational education: Concept and methods », *Turkish Online Journal of Distance Education*.

OCDE (2011), *L'enseignement supérieur transnational : tendances et perspectives d'avenir*, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 2 : Mondialisation, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Éditions OCDE.

OCDE et Banque mondiale (2002), *Cross-Border Tertiary Education: A Way towards Capacity Development*, Éditions OCDE.

OCDE et Banque mondiale (2007), *Developing Capacity through Cross-Border Tertiary Education*, Éditions OCDE.

OCDE et BIRD/Banque mondiale (2007), *Renforcer les capacités nationales grâce à l'enseignement supérieur transnational*.

Sutton S. (2014), « On the ground overseas: How the international engagement of U.S. institutions of higher learning prepares students for a global future », The Coalition for International Education, The College of William and Mary, avril.

Vincent-Lancrin S. (2011), « Le nouveau visage de la recherche universitaire : tendances actuelles et scénarios prospectifs », in *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, OCDE, p. 173-204.

Littérature sur les risques et bénéfiques

Adam S. (2011), « Transnational education project report and recommendations », Confederation of European Union Rectors' Conferences.

Alam F. Alam Q., Chowdhury H. et Steiner T. (2013), « Transnational education: Benefits, threats and challenges », *Procedia Engineering* 56, p. 870 – 874, SciVerse ScienceDirect.

British Council et DAAD (2014), *Impacts of Transnational Education on Host Countries: Academic, Cultural, Economic and Skills Impacts and Implications of Programme and Provider Mobility*, Going Global.

Chalmers I. (2011), « International Branch Campuses and Unique Risk Considerations », *URMIA Journal*.

Delgado-Marquez B. *et al.* (2011), « Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of its Influence on University Institution Rankings », *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 8, No 2, p. 265-284.

Department for Business Innovation & Skills (2014), « The Value of Transnational Education to the UK », BIS research paper number 194, novembre.

Healy N.M. (2015), « Managing International Branch Campuses: What Do We Know? », *Higher Education Quarterly*, vol. 69, n°4, p. 386-409, octobre.

Healy N.M. (2015), « The Challenges of Leading an International Branch Campus: the 'Lived Experience' of In-Country Senior Managers », *Journal of Studies in International Education*, août.

Huisman J. et Shams F. (2012), « Managing offshore branch campuses: an analytical framework for institutional strategies », *Journal of Studies in International Education*: 16(2):106-127.

Hussain I. (2007), « Transnational Education: Concept and Methods », *Turkish online Journal of Distance Education*, Vol. 8, N° 1.

Kinser K. (2015), « On Global Campuses, Academic Freedom Has its Limit », *The Conversation*, octobre.

Nix J.V. (2009), *Sino-U.S. Transnational Education – “Buying” an American Higher Education Program: a Participant Observation Study*, Washington State University.

Saul S. (2015), « N.Y.U. Professor Is Barred by United Arab Emirates », *The New York Times*, mars.

Spencer-Oatey H. (2013), « Maximising the Benefits of International Education Collaborations: Managing Interaction processes », *Journal of Studies in International Education*, vol. 17, n°3, p. 244-261, juillet.

UNESCO (2009), *Council for Higher Education Accreditation, Toward Effective Practice: Discouraging Degree Mills in Higher Education*.

Vincent-Lancrin S. (2004), « Building Capacity through Cross-Border Tertiary Education », In *Cross-Border Higher Education for Development*, OCDE et Banque mondiale (eds).

Wilkins S. et Huisman J. (2012), « The International Branch Campus as Transnational Strategy in Higher Education », *Higher Education*, 64 (5), p. 627-645.



Directeur de la publication :

Jean Pisani-Ferry, commissaire général

Directeur de la rédaction :

Fabrice Lenglard, commissaire général adjoint

Contact presse :

Jean-Michel Roullé, directeur du service Édition-Communication-Évènements
01 42 75 61 37, jean-michel.roulle@strategie.gouv.fr

TÉLÉCHARGEZ LE RAPPORT "L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS PAR-DELÀ LES FRONTIÈRES : L'URGENCE D'UNE STRATÉGIE"

RETROUVEZ
LES DERNIÈRES ACTUALITÉS
DE FRANCE STRATÉGIE SUR :



www.strategie.gouv.fr



[francestrategie](https://www.facebook.com/francestrategie)



[@Strategie_Gouv](https://twitter.com/Strategie_Gouv)

Les opinions exprimées dans ce rapport engagent leurs auteurs et n'ont pas vocation à refléter la position du gouvernement.



FRANCE STRATÉGIE



France Stratégie a pour mission d'éclairer les choix collectifs. Son action repose sur quatre métiers : évaluer les politiques publiques ; anticiper les mutations à venir dans les domaines économiques, sociétaux ou techniques ; débattre avec les experts et les acteurs français et internationaux ; proposer des recommandations aux pouvoirs publics nationaux, territoriaux et européens. Pour enrichir ses analyses et affiner ses propositions France Stratégie s'attache à dialoguer avec les partenaires sociaux et la société civile. France Stratégie mise sur la transversalité en animant un réseau de huit organismes aux compétences spécialisées.