**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**36(1) | 2020
Varia - hiver 2020**

Institutions postsecondaires françaises et pratiques d'internationalisation différenciées : analyse à partir du programme européen de doctorat international en réseau ERASMUS MUNDUS

Magali Hardouin

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/ripes/2476>

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Magali Hardouin, « Institutions postsecondaires françaises et pratiques d'internationalisation différenciées : analyse à partir du programme européen de doctorat international en réseau ERASMUS MUNDUS », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 36(1) | 2020, Online since 11 April 2020, connection on 08 September 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2476>

This text was automatically generated on 8 September 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Institutions postsecondaires françaises et pratiques d'internationalisation différenciées : analyse à partir du programme européen de doctorat international en réseau ERASMUS MUNDUS

Magali Hardouin

Introduction

- 1 L'article s'insère dans le débat sur les effets inégalitaires supposés du processus d'internationalisation entre institutions postsecondaires françaises grâce à l'objet de recherche « doctorats ERASMUS MUNDUS », réseaux d'institutions postsecondaires de l'UE et des pays tiers.
- 2 Il s'agit de comprendre ce qui a permis à des établissements d'enseignement supérieur français de se réunir au sein d'un consortium international pour élaborer un doctorat commun en réseau et, a contrario, ce qui a paralysé d'autres établissements pour le faire. Cette contribution interroge plus largement l'inégal accès des établissements d'enseignement supérieur au processus d'internationalisation en dévoilant des pratiques, des logiques et des stratégies d'institutions qui éclairent des processus d'ouverture internationale à des stades variés. Elle questionne ainsi les inégalités d'accès à un programme européen et se positionne résolument dans une approche de sciences sociales.
- 3 Qu'est-ce qui explique que, dans tel établissement d'enseignement supérieur, lieu de création et de diffusion du savoir, il y ait eu une dynamique pour s'insérer dans un consortium de doctorat ERASMUS MUNDUS et que, dans tel autre, cette dynamique ait

été absente? Pourquoi dans tel lieu/établissement et pas dans tel autre lieu/établissement? Quels éléments (sociaux, ressources, etc.) localisés en ce lieu expliquent ces différences et ces inégalités d'insertion des établissements d'enseignement supérieur français dans ce programme européen?

- 4 L'article est constitué de quatre parties. La première présente l'objet de l'étude et situe la recherche sur les plans théoriques et méthodologiques. La deuxième partie propose un état des lieux de la participation des établissements d'enseignement supérieur français au programme de doctorats ERASMUS MUNDUS, décrypte les raisons d'un engagement dans ce dispositif et montre l'inégal investissement et soutien des établissements dans le montage des dossiers. La troisième partie analyse les raisons pour lesquelles la majorité des établissements d'enseignement supérieurs français ne s'est pas investie dans le dispositif de doctorats ERASMUS MUNDUS tandis que la dernière s'interroge sur les conditions nécessaires à une institution postsecondaire française pour élaborer un projet européen.

1. Approche théorique, contextuelle, conceptuelle/ notionnelle et méthodologique

1.1. Les établissements d'enseignement supérieur français sous le feu des injonctions à l'internationalisation

1.1.1. Des exigences d'internationalisation imposées aux systèmes et aux établissements d'enseignement supérieur

- 5 À partir des années 1980, alors que jusque-là les relations internationales occupaient une place mineure dans les politiques gouvernementales relatives à l'enseignement supérieur à tel point qu'il était possible d'évoquer une complète déconnexion entre l'enseignement supérieur et l'internationalisation (Kälvemark et van der Wende, 1997), tous les établissements d'enseignement supérieur sont soumis à une nouvelle vague du processus de mondialisation qui les met en concurrence et les pousse, en réaction à s'engager dans le processus d'internationalisation (Breton, 2003; Knight, 1999, 2003a et 2005; Scott, 1998).
- 6 Le processus d'internationalisation est défini comme l'intégration d'une dimension internationale dans une institution postsecondaire (Knight, 1999, 2005, 2008a et 2008b). En tant que processus, il ne se décrète pas a priori, et nécessite un effort permanent de la part de tous les acteurs d'un établissement pour proposer des actions à la fois internes et transfrontières (Azuelos, 2012; Knight, 1999, 2003b et 2007; Maringe et Foskett, 2012; Vincent-Lancrin, 2004). C'est pourquoi les résultats de ce processus sont loin d'être similaires entre institutions en fonction de leurs capacités à mettre en place les conditions qui permettront d'entretenir ce processus de manière permanente (Pol, 2009).
- 7 Bien qu'encensé dans le milieu de l'enseignement supérieur, ses côtés pernicioseux sont mis en avant depuis les années 2010 parmi lesquels sa dérive commerciale et la mise en place d'actions inadaptées s'appuyant sur des mythes et des idées reçues faute d'une réflexion et d'une connaissance solides et abouties de ses impacts et de ses apports (Brandenburg et de Wit, 2011; Breton, 2003 et 2014; Knight, 2011a et 2011b; Laforest, 2014; Leresche, 2012; Mc Bride, 2012). Il est même associé à l'idée de « fractures entre

les établissements d'élite et les autres » (Buck Sutton et Deardorff, 2012, p. 17), voire même à celle « d'exclusion » (Pol, 2012, p. 30). Pour certains établissements, l'internationalisation est utilisée comme un moyen de gagner du prestige et s'élever dans la hiérarchie nationale et/ou internationale; pour d'autres, ce phénomène est vécu comme une pression inévitable pour maintenir leurs positions; d'autres, enfin, sont contraints de l'ignorer, ne possédant pas les atouts suffisants pour un rayonnement international (Vincent-Lancrin, 2008).

1.1.2. Cadres législatif français et essor de l'internationalisation

- 8 La Loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 1968 inclut dans les missions des universités celle du développement de la coopération universitaire internationale. Cette mission, au départ dans une perspective de construction européenne et de renforcement de la francophonie, s'étend petit à petit à tous les établissements d'enseignement supérieur tandis qu'elle change de nature puisqu'il s'agit pour les institutions postsecondaires d'être positionnée aux meilleures places dans la concurrence internationale. Depuis 1989, les projets d'établissement contiennent un volet « International » qui contribue à affirmer et renforcer l'originalité de chaque institution (Balme et al., 2012; Musselin, 2001).
- 9 À partir du milieu des années 2000, les établissements d'enseignement supérieur français sont jugées mal classés dans les classements internationaux (Balme et al., 2012), pénalisées, semble-t-il, par leur taille présentée comme trop petite (Musselin et Dif-Pradalier, 2014). Pour y remédier, il est décidé en 2006 de les regrouper en Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES), de taille appréciée comme suffisante pour attirer des étudiants, chercheurs et enseignants étrangers afin de figurer en tête dans ces rankings. En 2007, la loi LRU distille des recommandations pour accroître ces dimensions. Par exemple, le président d'une université peut être de nationalité étrangère surtout s'il dispose d'une grande réputation académique. En 2013, la situation étant jugée tout autant préoccupante, la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche prévoit trois modalités de regroupement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche (fusion, ComUE² et Association) pour offrir « une meilleure visibilité nationale et internationale à la recherche » (Ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 2015, s.p.).
- 10 Face aux injonctions d'ouverture internationale qu'ils subissent régulièrement et depuis des années, les établissements français seraient inégalement mûres face au processus d'internationalisation (Pol, 2009): leurs activités internationales se mettraient en place selon des rythmes et des formes variés; certains participeraient activement à ce processus tandis que d'autres seraient en marge de celui-ci. Le recours à la notion de ressource, « moyens dont dispose un individu ou un groupe pour mener à bien une action » (Gumuchian et Pecqueur, 2007, p. 6), s'impose. Ces moyens dépendent des opportunités offertes par l'environnement, à plus forte raison dans le champ éducatif, et des aptitudes des individus à les mobiliser (David, 2010; Séchet, David et Keerle, 2008).

1.2. Éclairage méthodologique

1.2.1. Le doctorat ERASMUS MUNDUS révélateur des effets inégalitaires du processus d'internationalisation

- 11 Le doctorat ERASMUS MUNDUS est le dispositif retenu pour mettre à jour les effets potentiellement inégalitaires du processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche entre les établissements français. Dans le cadre de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur (processus de Bologne) accolé à celui de la recherche (stratégie de Lisbonne), ce programme débute en 2009, cinq ans après le lancement du programme ERASMUS MUNDUS (2004). Il illustre la volonté de la Commission Européenne (CE) de faire du tryptique Éducation-Recherche-Innovation un élément de la compétitivité de l'Union Européenne (UE). Par l'attribution de budgets colossaux à un nombre restreint d'équipes, la CE introduit ses prescriptions au sein des établissements d'enseignement supérieur : la formation d'individus hautement qualifiés est désormais pensée en réseaux d'établissements dits d'excellence. Le programme ERASMUS MUNDUS permet aussi à la CE de promouvoir la compréhension interculturelle au travers de la coopération avec les pays tiers. Il lui permet surtout de diffuser son modèle éducatif et de standardiser les formations et les diplômes, facilitant ainsi l'attraction des meilleurs étudiants des pays tiers vers l'UE (Baduel, 2007). La CE ne subventionne que quelques projets de doctorat ERASMUS MUNDUS. Le label ERASMUS MUNDUS ainsi que les subventions ne sont attribués qu'à un faible nombre de consortia suite à une sévère sélection.

1.2.2. La mobilisation de travaux sur fonctionnements des universités et des organisations

- 12 Les établissements d'enseignement supérieur étant confrontés à une sorte d'injonction à l'internationalisation, il a été important de se familiariser avec des travaux relatifs au fonctionnement des universités et des organisations (Bernoux, 2004; Christin et Ollion, 2012; Darréon, 2003; Dubois, 1997; Friedberg et Musselin, 1993; Granget, 2006 et 2009; Meyer et Rowan, 1977; Musselin, 1997 et 2001; Rey, 2005; Wilkin, 2007). Il s'est aussi avéré pertinent de consulter des travaux sur les stratégies de développement à l'international des organisations (Martinet, 1984; Mbengue, 2007; Milliot, 2005; Siegel, 2008).

1.2.3. Le corpus d'établissements investigués

- 13 La recherche avait, pour partie, l'objectif d'apprécier les raisons qui ont conduit les établissements d'enseignement supérieur à s'engager dans le processus d'internationalisation via le doctorat ERASMUS MUNDUS et celles qui expliquent, a contrario, que d'autres établissements s'en sont détournés.
- 14 Pour repérer les établissements français insérés dans un doctorat ERASMUS MUNDUS, une base a été structurée à partir de liste de Campus France, du site de l'EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), de données sollicitées auprès de l'EACEA, des sites web des doctorats ERASMUS MUNDUS et du compendium ERASMUS MUNDUS 10 ans de masters et de doctorats conjoints en France (Agence 2e2f, 2013). Le croisement de ces cinq sources a permis de répertorier les doctorats ERASMUS

MUNDUS comportant au moins un établissement français. Cette étape de croisement s'est révélée fondamentale puisque certaines données ne coïncidaient pas entre elles.

- 15 Pour les établissements non insérés dans un doctorat ERASMUS MUNDUS, il n'a pas été possible de distinguer ceux qui ont déposé un dossier non retenu par l'UE de ceux qui n'ont pas déposé de dossier, faute de non-transmission par l'EACEA d'une base de données.
- 16 Pour pallier ce manque de données, une enquête électronique a été entreprise auprès des responsables des relations internationales et des responsables en charge de la recherche (vice-présidents, directeurs, chargés de mission) des établissements d'enseignement supérieur français. Les résultats de l'enquête sont décevants en raison du très faible nombre de réponses.
- 17 L'outil d'investigation qu'est l'entretien a alors été choisi pour recueillir des données. Plus d'une centaine d'entretiens ont été menées entre avril et juillet 2015 auprès des coordinateurs des doctorats ERASMUS MUNDUS, des responsables des relations internationales et ceux en charge de la recherche d'établissements postsecondaires français, insérés ou non insérés dans ce programme européen [Annexe 2].
- 18 Afin de mieux cerner la stratégie de l'établissement et de dresser un portrait le plus complet possible de celui-ci, l'analyse des entretiens a été corrélée très souvent à celle des rapports de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) et du Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES).

2. Partie II Le doctorat ERASMUS MUNDUS : un outil pour internationaliser les doctorats saisis par une minorité d'établissements

2.1. Portrait des établissements d'enseignement supérieur français insérés dans un DOCTORAT ERASMUS MUNDUS

- 19 La France est le pays européen dont les établissements d'enseignement supérieur se sont le plus impliqués dans le programme de doctorats ERASMUS MUNDUS. Le fait d'avoir été inséré dans des consortia labellisés dès le début du programme³ a, semble-t-il, été un atout. Cependant, c'est un faible nombre d'établissements d'enseignement supérieur français, 28, qui a participé à un consortium de doctorat ERASMUS MUNDUS (Figure 1).

Figure : Les établissements français insérés dans un doctorat ERASMUS MUNDUS

Image 106642F40000947000006018C9ADA216A12D6EA1.emf

Conception et réalisation : Magali Hardouin, 2017/ Logiciels utilisés : QGIS et INKSCAPE;

Sources : Base de données fournie par l'EACEA (2015) ; Listes Campus France (2015) ; Compendium Agence 2e2f (2013) ; Site EACEA ; Sites des DEM.

La répartition par catégories d'établissements montre que ce sont les universités qui ont majoritairement participé à un consortium de doctorat ERASMUS MUNDUS (62 % des participations). Viennent ensuite les écoles d'ingénieurs (29 %) dont trois participations spécifiquement des écoles d'ingénieurs en agronomie. Ces deux dernières catégories réunies représentent tout de même près de 30 % des participations alors que les pratiques en France n'étaient pas à la poursuite d'études doctorales après le diplôme d'ingénieurs il y a encore quelques années. Quant à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) et le Muséum National d'Histoire Naturelle (MNHN), deux établissements ayant une vocation à la recherche très affirmée, ils sont respectivement insérés dans deux et un doctorat ERASMUS MUNDUS.

- 20 Sur ces 28 établissements français, sept sont franciliens : les universités de Paris Sud-Paris XI, Panthéon-Sorbonne-Paris I, Pierre et Marie Curie-Paris VI, Paris Est Marne La Vallée, le Muséum National d'Histoire Naturelle, l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et AgroParisTech.
- 21 Dans l'ouest de la France, huit établissements sont impliqués : quatre ligériens (les universités de Nantes et Angers, Mines Nantes et Centrale Nantes); deux institutions bordelaises (les universités de Bordeaux I-Sciences et Victor Segalen-Bordeaux II); les universités de Toulouse III-Paul Sabatier et Caen Basse-Normandie.
- 22 Dans le Sud-Est, aux quatre établissements montpelliérains qui se sont insérés chacun à une reprise dans un doctorat ERASMUS MUNDUS (l'université de Montpellier II-Sciences et Techniques, AgroParisTech site de Montpellier, Montpellier SupAgro et l'École nationale supérieure de chimie de Montpellier) s'ajoutent les universités de Perpignan Via Domitia, Paul Cézanne-Aix-Marseille III et Nice Sophia Antipolis.
- 23 Six établissements de l'est de la France prennent part également à un doctorat ERASMUS MUNDUS : trois établissements rhodaniens (l'université de Savoie Mont Blanc, l'École Supérieure de Chimie-Physique (CPE)-Lyon et l'Institut National Polytechnique de Grenoble); deux lorrains (l'Institut National Polytechnique de

Lorraine et l'université Henri Poincaré, Nancy I); un alsacien (l'université de Strasbourg).

- 24 Les thématiques des doctorats ERASMUS MUNDUS dans lesquels sont insérés des établissements d'enseignement supérieur français sont à plus de 80 % issues de catégories scientifiques dites de « sciences dures » : « Ingénierie/production/construction » (28 %), « Sciences/mathématiques/informatique » (25 %), « Santé/bien être » (18 %) et « Agriculture/sciences vétérinaires » (11 %). Les catégories « Sciences sociales/commerce/droit » et « Sciences humaines/arts » représentent respectivement 11 % et 7 % des programmes. Les doctorats ERASMUS MUNDUS englobent donc toutes les disciplines, mais certaines sont plus présentes que d'autres.
- 25 Les doctorats ERASMUS MUNDUS touchent donc toutes les disciplines même si certaines sont plus présentes que d'autres et tous les types d'établissements d'enseignement supérieur français sont représentés, même si les universités sont numériquement plus nombreuses. Ni la taille des établissements, ni leur localisation, ni même leurs orientations disciplinaires ne sont des facteurs qui expliquent l'insertion ou non d'un établissement d'enseignement supérieur français dans un consortium de doctorat ERASMUS MUNDUS.

2.2. S'engager dans un doctorat ERASMUS MUNDUS : des raisons complémentaires entre équipes dirigeantes et enseignants-chercheurs

- 26 Conscientes du contexte de compétition mondiale de l'enseignement supérieur, les équipes dirigeantes considèrent qu'un établissement d'enseignement supérieur qui veut se différencier et montrer qu'il a un bon niveau international se doit d'émarger à des programmes européens. La labellisation ERASMUS MUNDUS est appréciée car elle fait acquérir à l'établissement non seulement une visibilité internationale mais aussi une réputation d'excellence qui est très important en matière de communication avec des établissements étrangers : c'est une carte de visite. Cette labellisation, mondialement reconnue, serait une preuve concrète que l'établissement détient une réelle formation d'excellence et de prestige. En outre, les équipes dirigeantes sont sensibles au fait que c'est un label attractif qui permet de sélectionner d'excellents étudiants, européens et non européens, grâce aux bourses généreuses versées par l'UE.
- 27 Pour les enseignants-chercheurs, le doctorat ERASMUS MUNDUS a plusieurs vertus. D'abord, il permet d'accueillir des doctorants étrangers qui font vivre des formations à faibles recrutements, des laboratoires et des collaborations de recherche. De plus, ce doctorat est un outil pour internationaliser soit des formations, soit le public de ces formations. De surcroît, il amplifie des activités et formations doctorales internationales préexistantes. Enfin, grâce à ce programme, des collaborations internationales de recherche de type réseau ERASMUS thématique européen ou Réseaux d'excellence (PCRD) se sont transformées en formations académiques.
- 28 Dans un consortium ERASMUS MUNDUS, les établissements sont positionnés soit dans le rôle d'administrateur, soit dans le rôle de simple membre. Plusieurs établissements français se sont retrouvés administrateurs d'un consortium de doctorat car le montage des dossiers a été mené par des enseignants-chercheurs français qui, tout

naturellement, ont positionné leur établissement en tant qu'administrateur du consortium qu'ils érigeaient.

- 29 Dans plusieurs cas, des établissements français auraient pu être administrateurs d'un consortium. Cependant, trois raisons, différentes, expliquent qu'ils n'ont pas acquis le rôle. La première raison concerne les consortia qui émargent à la fois à un master et à un doctorat ERASMUS MUNDUS. Dans ce cas, les partenaires ont souvent fait le choix de scinder l'administration des deux programmes entre les établissements pour une meilleure gestion : *« Il est préférable de se partager les charges »* (un coordinateur). La deuxième raison est due à la conjoncture de certains établissements français au moment du montage et du dépôt du dossier. Par exemple, en raison d'un processus de fusion à l'époque, bien que le montage du dossier ait été mené par un enseignant-chercheur français, son université n'a pas été retenue pour être administratrice du consortium.
- 30 Un enseignant-chercheur français : *« Comme j'étais à l'origine du projet, initialement c'est nous qui aurions dû être le coordinateur. Mais je n'ai pas voulu simplement pour un point très important. J'ai estimé que les supports administratifs que mon université pouvait m'offrir n'étaient pas suffisants pour accepter ça. C'était compliqué. Le soutien moral était plein et entier. J'ai bénéficié du soutien du président de l'époque depuis le début et ensuite de son successeur. Mais on s'est trouvé dans une situation un peu compliquée à cause du processus de fusion des universités qui s'est produit juste au moment où l'on déposait les dossiers. C'était... Je ne dirais pas que c'était la confusion mais... Même s'il y avait un très fort soutien de l'équipe politique de l'université et de la direction, le soutien administratif qu'on pouvait attendre n'était, à mon avis, pas suffisant. »*
- 31 La troisième raison correspond également au refus du consortium d'attribuer le rôle d'administrateur à un établissement français en raison de la législation qui ponctionne une part conséquente de l'aide financière ERASMUS MUNDUS accordée aux doctorants : *« Ça revenait à leur enlever 25 % de la bourse ! On a considéré que c'était injuste »* (un coordinateur).

2.3. L'inégal investissement et soutien des établissements dans le montage des dossiers de doctorat ERASMUS MUNDUS

- 32 Tous les chefs d'établissements membres d'un doctorat ERASMUS MUNDUS ont soutenu ad minima, le dépôt des dossiers qui leur ont été présentés. En effet, ces derniers ne peuvent être soumis à l'UE sans leur signature qui les engage dans la délivrance du diplôme de doctorat. Cependant, les établissements n'ont pas soutenu de la même façon les projets.
- 33 Pour obtenir le soutien de son établissement, il faut d'abord en exprimer le besoin. À plusieurs reprises, les services et directions de certains établissements non pas été sollicités par les enseignants-chercheurs pour les épauler dans la construction du projet de doctorat ERASMUS MUNDUS parce que ces derniers n'en éprouvaient pas le besoin : *« On a monté le projet en trois semaines ! Mes collègues sont plutôt débrouillards et ont l'habitude des projets internationaux. On est parti comme ça, avec nos idées »* (un coordinateur).
- 34 Si le besoin est exprimé, encore faut-il que les services et les directions soient en capacité d'aider au montage des dossiers; force est de constater que plusieurs ne l'ont

pas été. « [Chercheure :] Avez-vous été soutenu par votre établissement lors du montage du dossier? [Un coordinateur :] Officiellement je ne peux que répondre oui. [Chercheure :] Oui, officiellement parce que l'université signe. Mais est-ce que l'université était prête? Comment cela s'est-il passé? [Un coordinateur :] Je peux demander un joker? [Chercheure :] C'est votre équipe qui a pris en charge l'intégralité du montage du projet? [Un coordinateur :] On a monté le projet, on a créé la structure. Les collègues qui ont monté d'autres projets à la suite ont copié ce que l'on a fait. Ça a donné l'idée à l'université de le faire. On a enfoncé des portes, oui. »

- 35 De nombreux enseignants-chercheurs rappellent qu'à la fin des années 2000, une grande majorité d'établissements français n'étaient pas en mesure de répondre à ces appels à projets car « *personne ne connaissait ces programmes* » (un coordinateur). Les institutions ont eu besoin d'un laps de temps pour analyser les attentes et transformer les services et directions en conséquence.
- 36 « [Chercheure :] Avez-vous eu un soutien de votre université? [Un coordinateur :] Non. Non. Disons qu'il n'y avait pas de dispositif permettant le soutien. Quand je leur ai dit "On a la possibilité, l'opportunité de participer", ils ont été très contents, sans aucun doute. Mais il n'y a pas eu d'actions incitatives particulières ou d'aides particulières. [Chercheure :] Pas de cellule d'aide au montage de projets européens? [Un coordinateur :] À l'époque non. Maintenant les choses ont beaucoup évolué et il y a eu une forte montée en compétence. Mais lorsque nous avons monté tous ces projets, non. »
- 37 Les institutions d'enseignement supérieur sont parfois décrites comme n'étant guère intéressées par le fait de participer à un doctorat ERASMUS MUNDUS tandis que d'autres, au contraire, sont présentées comme soutenant fortement le projet surtout si celui-ci est structurant pour l'établissement : un projet est davantage soutenu par une institution s'il s'appuie sur des partenaires avec qui ladite institution a déjà des liens, s'il est interdisciplinaire et s'il contribue à renforcer la structuration d'un espace de l'enseignement supérieur à l'échelle régionale et au-delà.
- 38 Un vice-président en charge de la recherche et de l'innovation : « *Ce doctorat ERASMUS MUNDUS est assez emblématique. On n'est pas sur un projet d'un enseignant-chercheur qui décide de monter un projet pour son propre nom. C'est plutôt l'aboutissement de relations fortes entre différents labos, des labos avec d'autres pays, des équipes de recherche et une thématique qui est très établie et sur laquelle on a une reconnaissance internationale très forte.* »
- 39 Enfin, il a été remarqué, au sein d'un même établissement, des divergences d'opinions face au projet de doctorat ERASMUS MUNDUS entre le vice-président des relations internationales et celui de la recherche. Le vice-président recherche est enthousiaste : « *Très clairement, on souhaiterait que les écoles doctorales continuent à lancer ce type de projet. C'est vraiment un point extrêmement fondamental* ». En revanche, le vice-président des relations internationales est, lui, extrêmement critique : « *Je veux que ces collègues-là travaillent autant pour la formation que pour la recherche. Or aujourd'hui, ils ne travaillent que pour la recherche!* ».

3. Le non-investissement d'institutions postsecondaires françaises dans un doctorat ERASMUS MUNDUS

- 40 Cette partie expose les motifs pour lesquels des institutions postsecondaires françaises ne se sont pas investies dans un doctorat ERASMUS MUNDUS.

3.1. Des freins internes à l'internationalisation

- 41 Au cours des entretiens, pour expliquer le renoncement à participer à un doctorat ERASMUS MUNDUS, plusieurs éléments relatifs à la propension et à la capacité interne des établissements d'enseignement supérieur à répondre aux programmes européens en général et au programme ERASMUS MUNDUS en particulier ont été avancés.
- 42 Le premier d'entre eux, pointé dans certains rapports AERES/HCERES, serait l'absence d'une dynamique internationale au sein de l'établissement en raison du manque d'intérêt au plus haut niveau de la structure : *« Le président ne s'intéresse absolument pas à l'international! »* (un vice-président des relations internationales).
- 43 L'absence de dynamisme international émanerait aussi des enseignants-chercheurs qui seraient faiblement mobiles à l'international : *« ce sont toujours les mêmes qui partent! »* (une chargée de mission relations internationales d'une université). Toutefois, une distinction est opérée entre la mobilité de recherche, qui connaîtrait un réel dynamisme, et la mobilité relative à la formation, elle, très peu prise en compte.
- 44 Un directeur d'une école d'ingénieur : *« Alors naturellement du côté de la recherche, les enseignants-chercheurs sont mobiles à l'international. Mais ça ne se transpose pas directement du côté de la formation. Autant du côté de la recherche, le réflexe de penser international, de travailler dans des équipes internationales est évident, autant quand il s'agit de la formation, ça l'est beaucoup moins, étonnamment. »*
- 45 Quant aux personnels administratifs, leur mobilité internationale est limitée, qualifiée de *« très faible »* voire d'*« insuffisante »*.
- 46 Quelque fois des formations en anglais sont proposées aussi bien aux administratifs qu'aux enseignants. D'aucuns militent pour que les fiches de poste, aussi bien pour les enseignants-chercheurs que pour les personnels administratifs, imposent un bon niveau en anglais et une sensibilité aux dimensions internationales, proposition qui rencontre très souvent un écho négatif : *« J'ai demandé au président qu'à partir de cette année toutes les fiches de poste de recrutement imposent la maîtrise de l'anglais. Ça m'a été immédiatement refusé en disant "Ce n'est pas là la question" »* (un vice-président des relations internationales).
- 47 Une autre condition qui handicaperait la participation au programme ERASMUS MUNDUS serait la méconnaissance dudit programme. Souvent confondu avec le programme ERASMUS classique, ses objectifs et ses opportunités ne sont pas suffisamment maîtrisés pour pouvoir y participer. De manière générale, les dispositifs européens même basiques ne seraient pas très bien connus des enseignants-chercheurs : *« Certains ne savent pas ce qu'est ERASMUS alors qu'ils ont des étudiants qui partent en ERASMUS! On ne peut pas se lancer dans un ERASMUS MUNDUS avec des gens qui ne savent pas ce qu'est ERASMUS! Ce n'est pas possible! »* (une chargée de mission relations internationales d'une université). C'est pourquoi des réunions d'information sur ces programmes sont régulièrement proposées à l'interne. La méconnaissance des dispositifs européens vaut également pour ceux permettant de donner une dimension internationale à la formation doctorale qui sont souvent ignorés ou peu appropriés par les personnels concernés. Preuve en est les très faibles allusions à l'utilisation effective du doctorat à label européen.

- 48 Un troisième point serait l'incapacité ressentie par les établissements à monter des dossiers complexes. En effet, les petites et moyennes institutions s'estiment ne pas être en mesure de monter des dossiers ERASMUS MUNDUS jugés très lourds.
- 49 Une directrice du service du doctorat d'une école des Mines : « *Les programmes ERASMUS MUNDUS doctorat? Non! On est trop petit pour participer à ce genre de structure! Monter des ERASMUS MUNDUS, non! On ne l'a pas fait parce que nous, d'un point de vue administratif, ce sont des projets qui sont beaucoup trop lourds et on n'a pas les moyens de faire cela.* »
- 50 La majorité des entretiens fait part de la lourdeur du montage des projets européens, du temps et de l'énergie que cela requiert le taux de réussite est très faible. Le manque de personnel technique et administratif, l'inexistence d'une cellule pour monter et gérer les dossiers sont soulignés tandis que les enseignants-chercheurs sont décrits comme débordés dans leurs différentes tâches dont celles administratives croissantes, travaillant sans reconnaissance : « *Finalement, ils font l'effort car c'est quelque chose qui n'est jamais récompensé. C'est toujours sur la bonne volonté des gens que ça se tient, que ça repose. Et c'est pour ça que ça ne marche pas* » (une chargée de mission relations internationales d'une université).

3.2. Une stratégie balbutiante d'internationalisation des formations doctorales

- 51 Globalement, force est de constater qu'il existe peu de prise de conscience et de réflexion sur l'insertion d'une dimension internationale dans la formation doctorale.
- 52 Une directrice de la recherche et des formations doctorales d'une école d'ingénieur : « *L'internationalisation des formations doctorales... Il y a probablement plus une stratégie d'internationalisation de la recherche qui peut passer par des doctorants. Je ne crois pas qu'on raisonne en termes de formation doctorale.* »
- 53 Quatre éléments sont susceptibles d'expliquer ce manque de réflexion sur le contenu international de la formation doctorale. Le premier d'entre eux est le statut du doctorant en France. Est-il encore un étudiant avec un besoin de formation ou un salarié travaillant pour un laboratoire? Le deuxième facteur est l'idée qui s'apparente à un mythe selon lequel la recherche est internationale par nature : « *Par définition, la recherche, c'est internationale. C'est forcément internationale* » (un responsable du service international d'une école d'ingénieur). C'est pourquoi nul besoin de réfléchir à internationaliser ce qui, par essence, est international. Troisième donnée, il semble difficile d'escompter une stratégie claire d'internationalisation de la formation doctorale alors que les établissements peinent déjà à définir une stratégie claire d'internationalisation de la recherche. Enfin, il est à noter un taux important de doctorants étrangers qui se retrouve dans la plupart des écoles d'ingénieurs ainsi que dans les universités. On peut émettre l'hypothèse que le faible besoin rencontré et ressenti de donner une dimension internationale aux formations doctorales s'explique par le fait qu'elles sont internationales par les publics qui les composent. D'ailleurs, à la question de savoir si l'établissement a mis en place une politique internationale de formation doctorale, la plupart des répondants affirment que oui en donnant, preuve en est, le taux de doctorants étrangers.

- 54 « [Chercheure :] *De quelle manière internationalisez-vous la formation doctorale?* [Un directeur des relations internationales d'une école d'ingénieur :] *On a, je crois, 55-60 % des docteurs qui sont des étrangers.* »

3.3. Des alternatives pour donner une dimension internationale au doctorat

- 55 Il existe des alternatives au doctorat ERASMUS MUNDUS bien plus usitées comme les stages à l'étranger, les cotutelles de thèse. D'autres programmes européens (7e PCRD, TEMPUS, etc.) ont permis de financer des mobilités internationales de doctorants.

3.4. Le plébiscite du volet « Partenariats entre établissements d'enseignement supérieur européens et non européens » du programme ERASMUS MUNDUS

- 56 Si le doctorat ERASMUS MUNDUS a été utilisé par peu d'établissements français, l'Action 2-Partenariats entre établissements d'enseignement supérieur européens et non européens du programme ERASMUS MUNDUS, lancé en 2004 et donc plus connu des établissements, a été plébiscitée.
- 57 L'un des attraits rencontrés par ce volet Action 2 réside dans le fait qu'il touche un très large public. Pluridisciplinaire, « *On pouvait ouvrir la totalité des champs disciplinaires* » (une directrice d'un service universitaire des relations internationales), il englobe l'ensemble de la communauté de l'établissement : « *Il y a tout dans ce programme : les masters, les doctorants, les chercheurs. Tout ! Même les administratifs!* » (une directrice des relations internationales d'une école d'ingénieur). Il structure des coopérations pérennes entre établissements postsecondaires partenaires et ouvre la voie au développement d'une stratégie internationale associant la formation et la recherche. Une deuxième explication de l'intérêt porté à ce volet se trouve dans la possibilité de subventionner la mobilité sortante des étudiants et des personnels administratifs des établissements français alors que le doctorat ERASMUS MUNDUS finance, lui, uniquement une mobilité entrante de doctorants étrangers. Un troisième motif renvoie à la possibilité donnée aux institutions de filtrer les étudiants étrangers en mobilité entrante en sélectionnant « *les meilleurs* » (directrices de services universitaires des relations internationales) et en les accueillant dans de très bonnes conditions financières.
- 58 Les Écoles centrales ont activement participé à ce volet du programme ERASMUS MUNDUS en mêlant stratégie d'établissement, stratégie de site et stratégie de groupe d'Écoles centrales. Cet outil a aussi été particulièrement bien maîtrisé par les universités du PRES Languedoc-Roussillon ainsi que par des établissements membres de réseaux européens d'établissements d'enseignement supérieur (Utrecht, UNICA, Compostela et Coimbra).

4. Élaborer un projet européen : une nécessaire synergie entre l'approche *bottom up* des enseignants-chercheurs et l'approche *top down* des établissements

- 59 L'internationalisation d'un établissement passerait par une synergie entre des enseignants-chercheurs qui seraient motivés pour monter ce type de projets et une politique d'établissement qui mettrait en place des outils pour les épauler dans cette tâche.
- 60 Un vice-président en charge de la recherche : *« Il faut la synergie entre le politique et les enseignants-chercheurs et les chercheurs porteurs de projet. Effectivement, quand, nous, on dit "On a une cellule pour vous aider", si personne ne répond, personne ne répond. Cette centrale n'a pas vocation à monter des projets elle-même parce qu'elle n'a pas les compétences scientifiques ou pédagogiques pour monter les projets. Les compétences pédagogiques et scientifiques, elles sont quand même dans les mains des chercheurs et des enseignants-chercheurs. »*
- 61 Peu d'enseignants-chercheurs seraient prêts à s'investir dans ces projets européens, de surcroît de formations bien moins reconnues par les pairs que ceux relatifs à la recherche, car très lourds à construire.
- 62 Une directrice d'un service universitaire des relations internationales : *« Pour ma part, je trouve qu'il n'y a jamais assez d'enseignants qui veulent faire ça. C'est beaucoup de travail, c'est très lourd. Souvent les enseignants-chercheurs vont plutôt s'orienter vers les projets de recherche qui comptent au niveau de leur carrière, il faut dire ce qui est, au niveau des publications. Ça fait fonctionner le labo. Alors que le côté formation, ce n'est pas vraiment pris en compte. En tout cas il y a moins d'intérêt pour monter ce type de projet alors qu'ils sont très lourds. Ils sont un peu réticents. Il faut vraiment aller les chercher, les pousser. C'est assez compliqué d'autant que c'est très sélectif. »*
- 63 Il revient donc à l'établissement de créer un dynamisme et un environnement favorable pour les motiver. L'établissement peut ensuite escompter sur l'effet « boule de neige » : si les enseignants-chercheurs constatent que des projets déposés sont sélectionnés avec de fortes retombées financières, ils seront plus enclins à en déposer également. Surgit alors la question pratique des décharges potentielles accordées aux enseignants-chercheurs et celle du positionnement temporel de cette décharge potentielle : faudrait-il la positionner en amont du dépôt du dossier, pour aider l'enseignant-chercheur à constituer le projet, ou en aval, une fois le dossier sélectionné pour soulager l'enseignant-chercheur dans sa gestion ? Cependant, en raison de la situation budgétaire des établissements français de plus en plus compliquée, ces décharges se font rares, voire même disparaissent là où elles existaient.
- 64 Une responsable d'un service universitaire « Projets internationaux » : *« Avant la fusion, il y avait des décharges d'enseignement pour les coordinateurs de ce type de programme qui étaient a priori satisfaisantes puisque les enseignants n'étaient pas mécontents. Avec la fusion, on est revenu en arrière de ce point de vue-là. Il n'y a pas une politique suffisamment incitative. Cela risque de mettre en péril notre participation à ce type de programme. »*
- 65 Un autre point fondamental est le renouvellement du vivier des enseignants-chercheurs motivés. En effet, il n'est pas rare que des établissements fassent appel à des enseignants-chercheurs retraités pour un certain nombre de dossiers internationaux :

- « Ça fait sept ans que je suis en retraite. Mais le président de l'université m'a dit : "Bon, je compte sur toi !" » (un professeur d'université à la retraite).
- 66 Si toutes ces personnes retraitées s'avèrent être de formidables ressources pour les établissements, la création d'un vivier d'enseignants-chercheurs en activité pour prendre la relève est à réfléchir de manière pressante.
- 67 Un professeur d'université à la retraite : « *Les plus jeunes collègues, vous savez, pour suivre leur carrière... Ils sont aujourd'hui plus carriéristes. Ils disent : "Tout ça, ça ne me rapporte rien parce que ce n'est pas reconnu". Si on laisse ça uniquement à des anciens... Il faut des gens de 40 ans ! Il faut des gens qui ont un peu d'expérience, qui peuvent lancer ça, qui peuvent se battre et tout ça ! On n'en a pas beaucoup.* »
- 68 Parallèlement à la phase de motivation des enseignants-chercheurs, il revient aussi à l'institution de structurer une ingénierie pour les épauler afin de construire la partie technique des dossiers en amont du dépôt et les gérer en aval de la sélection : « *Ah oui, ça, si vous ne l'avez pas, vous êtes mort !* » (un vice-président « Relations internationales et Europe »).
- 69 Une directrice d'un service universitaire des relations internationales : « *C'est un pari quelque part. La présidence se dit : "Bon, on va essayer de prendre du personnel qui va aider à monter les projets". Après c'est un choix. Ça ne fonctionne pas forcément. Il y a 10 % de réussite sur les programmes européens et encore ! Il faut vraiment en déposer beaucoup pour en avoir un ou deux qui passent. C'est un peu un pari.* »
- 70 Cet investissement fait partie d'une stratégie d'établissements puisqu'il est sur fonds propres; il est donc perçu comme ne pouvant être fourni que par des établissements en ayant les moyens, ce qui renvoie à la notion d'inégalités de ressources.
- 71 Chaque établissement construit une cellule appropriée à ses besoins et, surtout, à ses possibilités. Le recrutement d'un ingénieur de projets est précieux, voire même indispensable. Son rôle apparaît primordial dans la réussite et la sélection des programmes européens. Il doit faire en sorte de détenir le plus tôt possible l'information sur les appels d'offres européens, que ce soit par l'intermédiaire d'une participation régulière aux journées d'informations de l'Agence 2e2f ou bien par le biais d'un contact régulier avec un représentant de la région dans lequel est situé l'établissement basé à Bruxelles.
- 72 Une ingénieure de montage de projets devenue directrice d'un service universitaire des relations internationales : « *Finalelement, ce qui est important, c'est l'information. Il faut arriver à savoir où est l'information et où sont les appels d'offres. Il y a une partie de veille qui est aussi importante à faire aussi. Celui qui détient l'info avant les autres, il a un avantage. Tout le monde essaie d'avoir l'info en premier, avant que l'appel ne sorte. Ça dépend des appels. Il y a des appels qui sont ouverts très peu de temps : vous avez deux mois pour répondre c'est impossible ! Un projet, il faut un an, six mois de préparation et encore ! C'est plus proche d'un an que de six mois ! Vous comprenez bien que si on n'est pas informé que dans un an il va y avoir un projet, un appel de ce type sur cette thématique qui va sortir, c'est trop tard ! Il ne faut pas que le premier appel, on le rate !* »
- 73 L'ingénieur de projets doit être audacieux : il ne doit pas hésiter à se lancer dans des programmes inédits même s'ils sont peu connus. Bien au contraire. Proposer un dossier sur un programme nouveau augmenterait les chances d'une sélection.
- 74 Une responsable d'un service universitaire « Projets internationaux » : « *On a eu la chance de jouer quand c'était le démarrage des programmes. Sur ce genre d'appels, il faut y aller*

dès le début. Après, ce sont des programmes très connus donc il y a beaucoup de concurrence. C'est toujours mieux d'y aller au début des appels quand il y a moins de monde. La Commission ne savait pas vraiment ce qu'elle voulait et le type de projet qu'ils attendaient. Ce sont ceux qui ont proposé les premiers qui ont eu les projets sélectionnés. Ça a beaucoup joué. On a été les premiers à jouer et c'est vrai qu'aujourd'hui il y a plus de concurrence, moins de financements. »

- 75 Il existe une inégalité entre les établissements qui disposent d'une cellule d'ingénierie de projets et ceux qui n'en ont pas. Il en existe une également entre les établissements qui recrutent du personnel en Contrat à Durée Indéterminé (CDI) et ceux qui recrutent des agents en Contrat à Durée Déterminée (CDD) sur le budget des programmes européens. Ne pas recruter de personnel administratif de façon pérenne pose de sérieux problèmes; la loi Sauvadet, qui permet aux contractuels de la fonction publique de devenir titulaires, a pour conséquence le fait que l'université préfère parfois se séparer de ce personnel qui a acquis un savoir-faire plutôt que de le titulariser, en raison de choix budgétaires qui ne vont pas dans ce sens.
- 76 Un ancien vice-président en charge de l'international : « On avait quelqu'un d'exceptionnel qui malheureusement... Sa stabilisation en tant que salarié fonctionnaire a tardé à arriver, donc elle est partie au CNRS. Nous, on se rend compte que quand on arrive à former ce type de personne, il faut se débrouiller pour avoir un poste pour la garder parce que sinon... Quand on les embauche, ils sont dans des emplois précaires avec des CV qui sont conséquents. Ils sont tous et toutes à Bac + 5 avec au moins deux voire trois langues étrangères. Donc d'excellents dossiers ! Mais bon... »
- 77 Il apparaît donc que tous les établissements d'enseignement supérieur n'en sont pas au même stade de maturité et de stabilité en ce qui concerne les cellules d'ingénierie de projets de formation : une catégorie regroupe des établissements qui ont mis récemment en place cette cellule en raison de fusion par exemple, comme l'université de Lorraine et l'université de Strasbourg; une autre les établissements qui disposent de ce type de cellule depuis plusieurs années telle l'université de Poitiers. Si le fonctionnement des cellules diffère d'un établissement à l'autre, trois tendances s'observent.
- 78 La première est la dématérialisation de cette cellule. C'est le cas de l'université de Lorraine et de l'université de Poitiers. Ce dernier établissement s'est structuré pendant très longtemps autour d'un service centralisé, avec une cellule composée d'ingénieurs au sein de la direction des relations internationales, relayé au niveau de chaque composante. Depuis le début des années 2010, l'université de Poitiers a fait évoluer son dispositif en créant un guichet unique : la Mission Ingénierie des Projets Internationaux (MIPI) inaugurée en novembre 2013, guichet dématérialisé qui comprend une quinzaine de personnes au sein de l'établissement, travaillant ensemble et pour lesquels le travail est réparti par rapport à leur expertise. Cette MIPI fait suite à un travail de réflexion concerté entre l'équipe présidentielle et plusieurs services de l'université (la Direction des relations internationales (DRI), la Direction de la Recherche et des Études Doctorales (DRED), la Direction du Partenariat et de la Valorisation de la Recherche (DPVR) et la Maison des Sciences de l'Homme et de la Société (MSHS)). La MIPI propose une aide pour répondre à des appels d'offres européens et non européens.
- 79 La deuxième tendance, qui concerne l'université de Strasbourg et l'université de Lorraine, consiste en la structuration d'une cellule qui s'occupe à la fois des projets internationaux de recherche et ceux de formation. L'université de Lorraine a créé une cellule « Europe » virtuelle qui regroupe du personnel ayant des compétences en

montage de projet européen qu'ils soient aux relations internationales, à la direction des partenariats, à la direction de la recherche ou à celle de la formation.

- 80 La troisième tendance réside dans la volonté de suivre le projet du début à la fin. L'université de Strasbourg, depuis la fusion, dispose d'un Pôle Unique d'Ingénierie (PUI). Le PUI est une plateforme unique à l'intention des porteurs de projets qu'ils soient intéressés par les projets de recherche ou de formation, par des projets internationaux ou des projets nationaux (Agence Nationale de la Recherche, par exemple). C'est une évolution vers un service complet depuis l'idée du projet jusqu'à la clôture du contrat de subventions dans le cas où les projets sont sélectionnés. L'accompagnement est effectué par un ingénieur de projets qui conseille et épaulé le porteur de projet depuis la recherche du programme de financement adapté à son idée en passant par la gestion financière du projet ou des questions qui peuvent être d'ordre des ressources humaines. Avec la création de ce PUI, qui a bénéficié d'une enveloppe IDEX, l'établissement souhaitait dépasser les difficultés de gestion des programmes en associant d'emblée l'ensemble des directions qui allaient être impliquées à un moment ou à un autre de la vie du projet.

Conclusion

- 81 Par le biais de l'objet de recherche « doctorats ERASMUS MUNDUS », l'article souhaitait contribuer à la compréhension de l'insertion différenciée des établissements d'enseignement supérieur français au processus d'internationalisation des formations et de la recherche en analysant ce qui a permis à des établissements d'enseignement supérieur français de se réunir au sein d'un consortium international pour élaborer ce doctorat en réseau et, a contrario, ce qui a paralysé d'autres établissements pour le faire.
- 82 Le fait que des établissements ne soient pas insérés dans un doctorat ERASMUS MUNDUS ne découle pas forcément d'inégalités. Pour certains établissements, la possibilité de délivrer des diplômes doctoraux est très récente, tandis que pour d'autres, elle est ancienne. Pour les premiers, donner une dimension internationale à la formation doctorale peut être ressenti comme une réflexion secondaire et le programme de doctorat ERASMUS MUNDUS bien lointain par rapport aux préoccupations principales et prioritaires. D'autres établissements se sont satisfaits d'actions internationales plus classiques pour donner une dimension internationale à leurs formations doctorales : stages à l'étranger, cotutelles de thèse, doctorats internationaux, etc. Pour les établissements qui se sont insérés dans un doctorat ERASMUS MUNDUS, au tout début de la démarche, les préoccupations identifiées sont de l'ordre des objectifs (internationaliser des parcours de formation et leurs publics, etc.) et des outils (accueillir des doctorants étrangers pour faire vivre les formations et les laboratoires, etc.). Les potentialités offertes par le doctorat ERASMUS MUNDUS sont alors entrées en résonance avec les besoins identifiés précédemment.
- 83 En revanche, d'autres établissements ont renoncé à la possibilité de monter un dossier de doctorat ERASMUS MUNDUS en raison de freins à l'internationalisation ressentis, réels ou supposés. Nous sommes en présence ici d'inégalités. Parmi ces freins, l'absence d'une dynamique internationale, qu'elle soit située au niveau de l'équipe dirigeante ou des enseignants-chercheurs ou bien encore des personnels administratifs, est jugée handicapante. Il en est de même de la méconnaissance ou de l'ignorance des dispositifs

européens de formation auprès des enseignants-chercheurs ou au sein des équipes en charge des relations internationales, des formations doctorales et de la recherche. Un autre frein serait la taille de l'établissement qui aurait un impact sur sa capacité opérationnelle à monter ce type de dossiers. Certaines institutions, de petite taille ou de taille moyenne, ne s'estiment pas en mesure de monter ce genre de programme en raison de services et directions jugés inadaptés et du faible nombre d'enseignants-chercheurs potentiellement mobilisables. Somme toute, dans cette phase du choix d'internationaliser ou non un doctorat via le programme ERASMUS MUNDUS, il apparaît que le dynamisme international des enseignants-chercheurs et des directeurs/directeurs-adjoints des écoles doctorales reste prépondérant. Tous ceux qui s'impliquent ont un profil international très aiguisé, sont insérés dans des réseaux internationaux et, pour certains d'entre eux, connaissent très bien les programmes européens qu'ils soient de formation ou de recherche. On peut se demander si, à l'avenir, les établissements d'enseignement supérieur ne vont pas être tentés de donner une place de plus en plus importante à ces parcours internationaux dans les profils de poste mis au concours puis dans les recrutements.

BIBLIOGRAPHY

Azuélos, M. (2012). Enseignement supérieur. Dans C. Ghorra-Gobin (dir.), *Dictionnaire critique de la mondialisation* (2e éd.) (p. 252-256). Paris, France : A. Colin.

Baduel, P.R. (2007). Éditorial. L'enseignement supérieur et la recherche face à l'injonction libérale. Dans S. Mazzella (dir.), *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale. Une comparaison internationale (Maghreb, Afrique, Canada et France)* (p. 9-12). Tunis, Tunisie : Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.

Balme, P., Cytermann, J.-R., Dellacasagrande, M., Reffet, J.-L., Richerd, P. et Verhaeghe, D. (2012). *L'université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris, France : Éditions du Seuil.

Brandenburg, H. et de Wit, H. (2011). The end of internationalization. *International Higher Education*, (62), p. 15-17.

Breton, G. (2003). De l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur. Dans G. Breton et M. Lambert (dir.), *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs* (p. 21-33). Paris, France : UNESCO-Economica.

Breton, G. (2014). Les universités et la mondialisation. Dans M. Laforest, G. Breton et D. Bel (dir.), *Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire. Points de vue d'acteurs* (p. 17-28). Paris, France : Éditions des archives contemporaines.

Buck Sutton, S. et Deardorff, D. (2012). Internationaliser l'internationalisation : le contexte mondial. *International Association of Universities (IAU) IAU Horizons*, 17(3) et 18(1), p. 16-17.

- Christin, A. et Ollion, E. (2012). *La sociologie aux États-Unis aujourd'hui*. Paris, France : La Découverte.
- Darréon, J.-L. (2003). Les universités au risque de la gouvernance? Dans J.-L. Darréon et D. Filâtre (dir.), *Les universités à l'heure de la gouvernance* (p. 3-16). Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.
- David, O. (2010). *Le temps libre des enfants et des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux : les pratiques sociales, l'offre de services, les politiques locales* (Document inédit, Habilitation à Diriger des Recherches). Université Rennes 2, France.
- Dubois, P. (1997). L'organisation des universités : Complexification, diversification, rationalisation, évaluation. *Sociétés contemporaines*, 28(1), p. 13-32.
- Friedberg, E. et Musselin, C. (1993). *L'État face aux universités en France et en Allemagne*. Paris, France : Anthropos.
- Granget, L. (2006). Modèles et réalités incertaines de l'université, Modèles et modélisations pour quels usages ? *Communication et Organisation*, (30), p. 164-186.
- Granget, L. (2009). Les universités en quête de prestige dans le grand jeu de la concurrence : le rôle de la communication marketing et l'impact des palmarès. *Communication et organisation*, (35), p. 148-157.
- Gumuchian H. et Pecqueur B. (2007). *La ressource territoriale*. Paris, France : Economica - Anthropos.
- Kälvemark, T. et van der Wende, M. (dir.) (1997). *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm, Suède : Hogskoleverket Studies.
- Knight, J. (1999). Internationalisation de l'enseignement supérieur. Dans OCDE, *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur* (p. 15-31). Paris, France : OCDE.
- Knight, J. (2003a). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, (33), p. 2-3.
- Knight, J. (2003b). *GATS, Trade and Higher Education. Perspective 2003. Where are we?* Londres, Royaume Uni : The Observatory on Borderless Higher Education.
- Knight, J. (2005). Éducation transfrontière : programmes et dispensateurs en mouvements. *Bureau canadien de l'éducation internationale*, (10), p. 1-32.
- Knight, J. (2007). Enseignement supérieur transnational : Introduction. Dans OCDE, *L'enseignement supérieur transnational. Un levier pour le développement* (p. 23-54). Paris, France : OCDE.
- Knight, J. (2008a). *Joint and Double Degree Programmes : Vexing Questions and Issues*. Londres, Royaume Uni : The Observatory on Borderless Higher Education.
- Knight, J. (2008b). The Internationalization of Higher Education : Are we on the right track? *Academic Matters : The Journal of Higher Education*, (Oct-Nov), p. 5-9.
- Knight, J. (2011a). Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), p. 297-312.
- Knight, J. (2011b, August). Is internationalisation having an identity crisis? *Programme on Institutional Management in Higher Education*, p. 1.
- Laforest, M. (2014). Contribution pour une redéfinition de l'internationalisation universitaire. Dans M. Laforest, G. Breton et D. Bel (dir.), *Reflexions sur l'internationalisation du monde universitaire. Points de vue d'acteurs* (p. 1-16). Paris, France : Édition des archives contemporaines.

Leresche, J.-P. (2012). Les universités suisses à l'épreuve de l'internationalisation des enseignements supérieurs : vers de nouvelles territorialités. Dans M. Mespoulet (dir.), *Université et territoires* (p. 107-129). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Maringe, F. et Foskett, N. (2012). Introduction. Dans F. Maringe et N. Foskett (dir.), *Globalization and Universities : theoretical, strategic and management perspectives* (p. 1-13). Londres, Royaume-Uni; New-York, États-Unis : Continuum.

Martinet, A. Ch. (1984). *Management stratégique : organisation et politique*. Paris, France : Mc Graw-Hill.

Mbengue, C. (2007). *La dimension culturelle dans l'élaboration et la mise en oeuvre des stratégies d'internationalisation de l'entreprise* (mémoire de Master 2Pro Stratégies Industrielles et Commerciales Internationales). Université Paul Cézanne, IUP MIIX, Faculté d'Économie Appliquée, France.

McBride, K. (2012). Repenser l'internationalisation : évaluer la volonté de débat. *International Association of Universities (IAU) IAU Horizons*, 17(3) et 18(1), p. 23-24.

Ministère de l'Éducation Nationale [MEN]. (2015). *Les regroupements universitaires et scientifiques : une coordination territoriale pour un projet partagé*. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid94756/les-regroupements-universitaires-et-scientifiques-une-coordination-territoriale-pour-un-projet-partage.html>

Meyer, J. W. et Rowan, B. (1977). Institutional Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, (83), p. 340-363.

Milliot, E. (2005). Stratégies d'internationalisation : une articulation des travaux de Porter et Perlmutter. *Management et Avenir*, 1(3), p. 43-60. DOI : 10.3917/mav.003.0043

Musselin, C. (1997). Les universités sont-elles des anarchies organisées? Dans J. Chevallier (dir.), *Désordres* (p. 291-308). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris, France : PUF.

Musselin, C. et Dif-Pradalier, M. (2014). Quand la fusion s'impose : la (re) naissance de l'université de Strasbourg. *Revue française de sociologie*, 2(55), p. 285-318.

Pol, P. (2009). Internationalisation et management international des universités : vers de nouvelles différenciations institutionnelles? Dans Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur (RESUP), *Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche, Tome 4 : Inégalités inter-institutionnelles / Inter-institutional inequalities, actes du colloque du RESUP, 18-20 Juin 2009*, Université de Lausanne (s.p.).

Pol, P. (2012). Repenser l'internationalisation : vers la compétition ou de nouvelles formes de coopération? *International Association of Universities (IAU) IAU Horizons*, 17(3) et 18(1), p. 30.

Rey, O. (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*. INRP, *Les dossiers de la veille*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00115891>

Scott, P. (1998). Massification, Internationalization and Globalization. Dans P. Scott (ed.), *The Globalization of Higher Education* (p. 108-129). Buckingham, Royaume Uni : The Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Séchet, R., David O. et Keerle R. (2008). *Penser la justice pour penser les politiques territorialisées. Une application à partir des cas du sport et de la petite enfance*. Communication présentée au colloque Justice et injustice spatiale, Nanterre, France.

Siegel, D. (2008). Réflexion sur la stratégie. *La Revue des Sciences de Gestion*, 2(230), p. 15-23.

Vincent-Lancrin, S. (2004). Enseignement transnational : une vue d'ensemble. Dans OCDE, *Internationalisation and trade in higher education : opportunities and challenges/Enseignement supérieur : internationalisation et commerce* (p 19-44). Paris, France : OCDE.

Vincent-Lancrin, S. (2008). L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique? *Critique internationale*, 2(39), p. 67-86.

Wilkin, L. (2007). Entretien avec Christine Musselin, auteure de « La longue marche des universités ». *Pyramides*, (14), p. 137-152.

NOTES

1. ERASMUS : European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

2. Communauté d'Universités et d'Établissements

3. En effet, 14 participations d'établissements français (soit plus de 41 % de la totalité des participations françaises) sont recensées dès 2009, contre huit en 2010 et seulement six en 2011 et 2012.

ABSTRACTS

en

The paper questions the uneven access of higher institutions to the process of internationalization by updating practices, mindsets and strategies of institutions which reveal various degrees of international openness.

The analysis of the differentiated involvement of French higher institutions in the European doctorate program ERASMUS MUNDUS allows some distancing from current rhetoric and slogans serving performative functions such as « World-class university ». The objective is to understand what prompted some higher education establishments to collaborate to create common doctorates and offer the training, and on the contrary, what prevented others from doing so.

fr

L'article questionne l'inégal accès des établissements d'enseignement supérieur au processus d'internationalisation en mettant à jour des pratiques, des logiques et des stratégies d'établissements qui permettent de révéler différents degrés d'ouverture internationale.

L'analyse de la participation différenciée des établissements d'enseignement supérieur français dans le programme européen de doctorat ERASMUS¹ MUNDUS permet de prendre de la distance face aux discours actuels qui recourent à des slogans à visée performative tels que celui d'université de classe mondiale. Il s'agit de comprendre ce qui a poussé des établissements d'enseignement supérieur à se réunir en réseau pour ériger un doctorat commun et proposer cette offre de formation et, a contrario, ce qui a empêché d'autres établissements de le faire. L'article montre qu'il existe des différences et des inégalités entre les établissements d'enseignement supérieur français dans leur capacité à participer à un doctorat ERASMUS MUNDUS.

INDEX

Mots-clés: enseignement supérieur, internationalisation, européanisation, inégal accès, union européenne, universités, grandes écoles, doctorat

AUTHOR

MAGALI HARDOUIN

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Bretagne, Rennes, France,
magali.hardouin@univ-rennes2.fr