



HAL
open science

La triple torsion des mobilités étudiantes

Valérie Erlich, Etienne Gérard, Sylvie Mazzella

► **To cite this version:**

Valérie Erlich, Etienne Gérard, Sylvie Mazzella. La triple torsion des mobilités étudiantes. *Agora débats/jeunesses*, 2021, 2021/2 (88), pp.53-69. 10.3917/agora.088.0053 . hal-03505786

HAL Id: hal-03505786

<https://hal.science/hal-03505786v1>

Submitted on 2 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La triple torsion des mobilités étudiantes : financiarisation de l'enseignement supérieur, concurrence sur le marché mondial et différenciations sociales accrues des parcours

Valérie Erlich, Étienne Gérard et Sylvie Mazzella

« Royaume-Uni : la fin de l'Eldorado pour les étudiants internationaux » ; « Les étudiants étrangers sont-ils vraiment les bienvenus en France ? » ; « États-Unis, les étudiants étrangers sont-ils encore les bienvenus ? » : depuis quelques années, les États et les médias se sont emparés de la question de l'attractivité des étudiants étrangers dans le monde, lesquels étaient au nombre de 5,3 millions, en 2017, et 71 % de plus dix ans plus tard¹. Pour les pays d'accueil, les étudiants étrangers constituent une vitrine et une manne économique, ou encore le moyen de valoriser leurs systèmes d'enseignement supérieur dans les classements mondiaux. Viviers possibles de compétences de haut niveau, les étudiants sont encouragés à étudier à l'étranger grâce à des stratégies des États qui facilitent leur accès à l'enseignement, tels des accords bilatéraux, des programmes de mobilité, etc., et sont le plus souvent désignés aujourd'hui par le terme d'« étudiants internationaux ». Les analyses ou simples constats qui opposent étudiants « internationaux » d'un côté et étudiants « immigrants » de l'autre ne rendent que très imparfaitement compte de la réalité sociale des mobilités étudiantes.

A l'appui de résultats de recherche de ces vingt dernières années, cet article propose d'éclairer les stratégies d'attractivité et les dynamiques de circulation des étudiants en mobilité internationale dans le monde à partir de deux pistes d'analyse : la première interroge les stratégies sélectives, voire électives, des politiques publiques d'internationalisation, au Nord comme au Sud, et plus particulièrement en France ; la seconde questionne les conséquences de ces politiques sur les mobilités sociales et géographiques des étudiants. Toutes deux permettent de mettre en évidence une triple torsion des mobilités étudiantes, celles-ci évoluant selon des dynamiques croisées : financiarisation de l'enseignement supérieur, concurrence sur le marché mondial et différenciations sociales accrues des parcours. La politique française d'internationalisation de l'enseignement supérieur, *in situ* et à l'international, fournit à cet égard matière à réflexion.

¹ Campus France, « Chiffres clés 2020 ».

Stratégies d'attractivité institutionnelles et politiques de recrutement des étudiants en mobilité internationale

La mobilité internationale représente un élément important dans le processus d'amélioration du potentiel de recherche et d'innovation d'un pays. Elle répond cependant à des dynamiques distinctes de recrutement des étudiants, qui se transforment au gré d'intérêts divergents de la part des décideurs publics, en fonction des contextes économiques et géopolitiques et des dynamiques de mondialisation.

Les étudiants « étrangers » et « internationaux » : figures d'une histoire de politiques publiques expansionnistes et sélectives

Dans les pays industrialisés comme la France et au regard des politiques adoptées à son sujet, l'étudiant étranger a tour à tour constitué une figure, voire un paradigme de l'accueil ou du rejet.

Ce n'est véritablement qu'à partir des années 1970 que les politiques éducatives en matière d'enseignement supérieur se sont harmonisées à l'échelle mondiale et ont enclenché une régulation des flux d'étudiants étrangers dans le monde. Les premières mesures ont été prises pour diminuer leur afflux et contrôler l'immigration étrangère². Pour la première fois, les étudiants étrangers n'apparaissaient plus seulement comme des acteurs d'une politique développementaliste postcoloniale, mais aussi comme une menace potentielle (Borgogno, Streiff-Fénart, 1997).

Dans les années 1980-1990, le déficit démographique et la pénurie de professionnels hautement qualifiés dans les pays « développés » ont intensifié le recours à la migration pour études, le nombre de jeunes effectuant des études supérieures dans un pays étranger ayant triplé entre 1970 et 1995, pour s'élever à 1,5 million pour les pays de l'OCDE³. Aujourd'hui, ce recours à la migration qualifiée s'appuie de plus en plus sur une gestion différenciée des flux d'étudiants étrangers selon leurs origines géographiques. De cette gestion des flux est née en particulier, dans les discours publics, la distinction entre « l'étudiant étranger », géré en référence à une « maîtrise de l'immigration », et « l'étudiant international », qui contribue au renom des universités et à l'attractivité de l'enseignement supérieur.

² En France par exemple, le rapport Deschamps en 1974, la circulaire Bonnet en 1977, le décret Imbert en 1979 font état de ces mesures.

³ OCDE, « Regard sur l'éducation 2010 ».

Dès la fin des années 1990, les politiques migratoires françaises et des pays industrialisés ont opposé une forme massive de migration étudiante issue des anciennes colonies à une migration d'élite issue de nouvelles provenances européennes, de pays anglo-saxons, de pays émergents asiatiques et, dans une moindre mesure, d'Amérique du Sud. Dans le cas français, sous le gouvernement Jospin en 1998, des dispositifs ont réactivé les flux d'étudiants étrangers en assouplissant les conditions d'accueil et d'obtention du visa (loi relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France et au droit d'asile, dite « loi RESEDA »)⁴ ; les effectifs d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur ont alors fortement progressé.

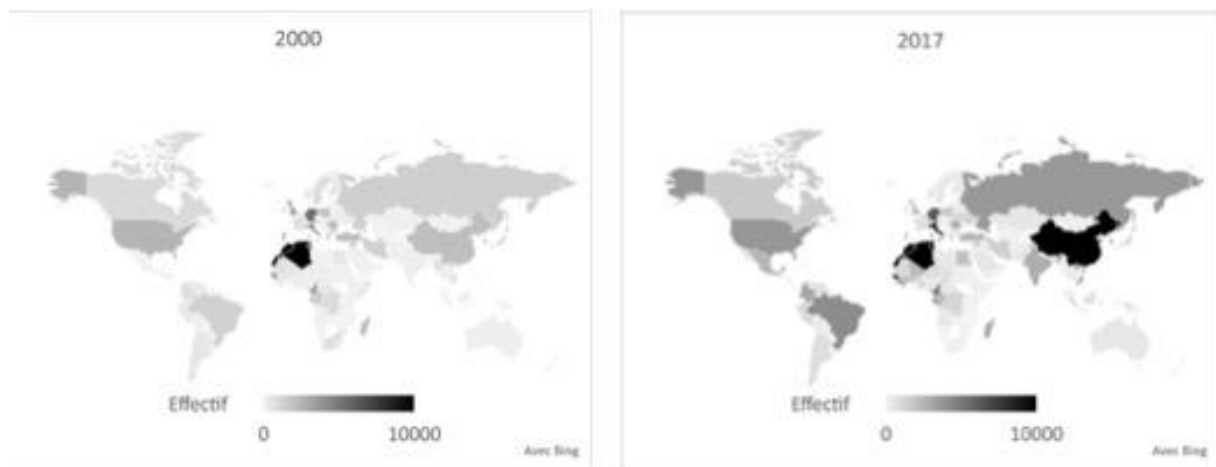
En Europe comme en France, 1998 marque à cet égard un tournant dans les politiques éducatives de l'enseignement supérieur et annonce l'institutionnalisation des mobilités étudiantes. La déclaration de la Sorbonne rend alors légitime la production des élites et soutient l'idée que l'analyse des politiques éducatives devrait s'opérer au niveau non plus des nations mais de l'Europe, voire du monde (Charlier, 2009 ; Erlich, 2012 ; Garneau, Mazzella, 2013). La déclaration de Bologne, en juin 1999, entérine ensuite la construction d'un espace européen d'éducation. La stratégie de Lisbonne, en mars 2000, devient l'axe majeur de cette politique économique et de développement de l'Union européenne, et corrélativement de l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, la mobilité pour études a été nettement valorisée par rapport à la mobilité spontanée. Dès 1987, le programme Erasmus lui a donné une forte impulsion et, depuis 2003, a accru cette orientation politique.

Les pays de l'Union européenne, et plus généralement les pays industrialisés, ont ainsi mis en place depuis les années 2000 des mesures visant à accueillir les étudiants solvables dont le projet principal est d'étudier et non de s'installer dans le pays d'accueil (Bel, 2009). Ces prérogatives relèvent d'une logique ancienne du « soupçon » de la part des acteurs administratifs et politiques vis-à-vis des migrations étudiantes. En France, en particulier, la mise en place de nombreuses structures sélectives au milieu des années 2000, dont les centres pour les études en France (CEF), réunis ensuite dans Campus France, agissent comme un filtre destiné à sélectionner les populations étudiantes au fort capital scolaire, les plus « compétitives » (Math *et al.*, 2006 ; Mazzella, 2009). Les politiques de lutte contre l'immigration clandestine (loi de novembre 2003, politique d'« immigration choisie » de 2006,

⁴ Un certain nombre de rapports sur la question sont publiés à cette époque : Prévos A., 1999, *Propositions pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France : Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie* ; Claeys A., 1999, *L'accueil des étudiants étrangers en France : enjeu commercial ou priorité éducative ? Rapport d'information, Assemblée nationale* ; Cohen E., 2001, *Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France. Diagnostic et propositions*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale et au ministre des Affaires étrangères.

circulaire Guéant du 31 mai 2011, stratégie « Bienvenue en France » de 2018 qui vise notamment à accueillir davantage d'étudiants étrangers en adoptant des droits différenciés pour les étudiants extracommunautaires) s'inscrivent dans cette logique sélective en faveur des étudiants des pays émergents et développés ou de ceux du Sud aux parcours socialement et scolairement les plus assurés. La figure 1 ci-dessous montre ainsi la part de plus en plus importante prise par la Chine, la Corée du Sud, le Brésil, ou encore la Russie dans les flux de migration étudiante vers la France, entre 2000 et 2017. Inversement, la part des étudiants originaires du continent africain, qui représentaient près de la moitié des étudiants étrangers en France en 2017-2018, est en recul depuis quinze ans, principalement en raison de la moindre représentation des étudiants marocains dont la part est passée de 17 à 12 %, et de la présence d'un plus grand nombre d'étudiants asiatiques⁵.

Figure 1. Étudiants internationaux en mobilité en France selon leurs pays d'origine en 2000 et 2017



Source : UNESCO UIS, 2020 (auteur de la carte : J. Stef).

Lecture : en 2017, au moins 10 000 étudiants internationaux en mobilité en France viennent de Chine et de Corée du Nord.

Les politiques de l'enseignement supérieur sont liées à des politiques non seulement d'immigration, mais également diplomatiques de coopération internationale, dont elles épousent les logiques ou qu'elles peuvent elles-mêmes influencer à travers les coopérations et autres accords entre les établissements universitaires. Ces derniers sont aussi mobilisés pour

⁵ Source : Cour des comptes, 2019, *La mobilité internationale des étudiants. S'organiser pour les défis à venir*, Rapport public thématique.

renforcer la position des institutions étatiques sur le marché global de la formation et prendre une part croissante des parts de ce marché. À ce titre, la « fabrique » des étudiants internationaux a une dimension politique liée à une logique marchande.

Une politique marchande en France et ailleurs : des étudiants internationaux au service d'un développement économique

Dans le cadre de la politique néolibérale de l'enseignement supérieur et de la compétition accrue entre systèmes d'enseignement supérieur, des référentiels communs de formation et de compétences professionnelles ont vu le jour au début des années 2000. Le système LMD (Licence-Master-Doctorat) et le système de crédits ECTS⁶, établis dans la grande majorité des pays, sont nés de l'objectif d'harmoniser les diplômes et cursus, sur la base de la « comparabilité », de l'« évaluation » et de la « qualité » des formations (Saarinen, 2009).

Se sont par ailleurs développés les échanges universitaires, de nouvelles modalités de coopération scientifique, l'insertion de l'enseignement supérieur dans la réorganisation du commerce mondial (Accord général sur le commerce des services [AGCS])⁷, ou encore l'utilisation de nouveaux critères de gestion et d'évaluation des établissements universitaires (Garneau, Mazzella, 2013). De nouveaux modes de certification et outils d'évaluation ont été créés. Les centres de développement de l'enseignement supérieur (en Allemagne) et cabinets-conseils d'orientation (en France) se multiplient pour évaluer la notoriété des établissements et les accréditations obtenues, ou pour conseiller les présidents d'université sur leur politique managériale et leurs critères d'évaluation. L'enjeu consiste à atteindre le meilleur score possible au classement des universités, notamment le World University Ranking du Times Higher Education ou le classement de Shanghai. En France, la politique de regroupements universitaires (création des pôles de recherche et d'enseignement supérieurs [PRES] en 2006, des communautés d'universités et établissements [COMUE] en 2013, enfin « fusion » d'institutions universitaires depuis 2018) a obéi à cette orientation, économique et politique, d'accroissement de la visibilité internationale des institutions d'enseignement supérieur.

⁶ Créés en 1988 par l'Union européenne, les European Credits Transfer System (ECTS) ont pour objectif de faciliter la reconnaissance académique des études à l'étranger, notamment dans le cadre des programmes ERASMUS. Le crédit ECTS est proportionnel au volume de travail à fournir par l'étudiant et permet de mesurer le niveau d'études atteint (https://diplomeo.com/actualite-credits_ects_european_credits_transfer_system).

⁷ L'Organisation mondiale du commerce (OMC) décline la liste des barrières qui entravent le libre échange des services d'éducation dans le monde, parmi lesquelles : le monopole d'État, la limitation à l'immigration, le contrôle des changes, le refus d'assistance financière et d'accréditation des filières de formation et d'équivalence des titres aux établissements privés.

Aujourd'hui, celles-ci n'ont de cesse d'accentuer cette politique managériale, qui marque l'effacement des frontières traditionnelles entre enseignements public et privé et légitime désormais des formes hybrides, marquées par la doctrine de la « bonne gouvernance » (Vinokur, 2004). Les nouvelles orientations politiques, normes et lexicologies, largement diffusées par des organismes tels que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), induisent une conformation des universités aux besoins et à la philosophie de marché dans le cadre d'une économie du savoir : gouvernance autonome, démarche qualité adaptée aux besoins du marché de l'emploi (Milot, 2003). Des recherches ont mis en évidence les liens entre cette nouvelle gestion publique dans les universités en France (Musselin, 2008) et en Europe (Liu, Cheng, 2005), et l'objectif d'attirer les « meilleurs étudiants étrangers » et élites scientifiques.

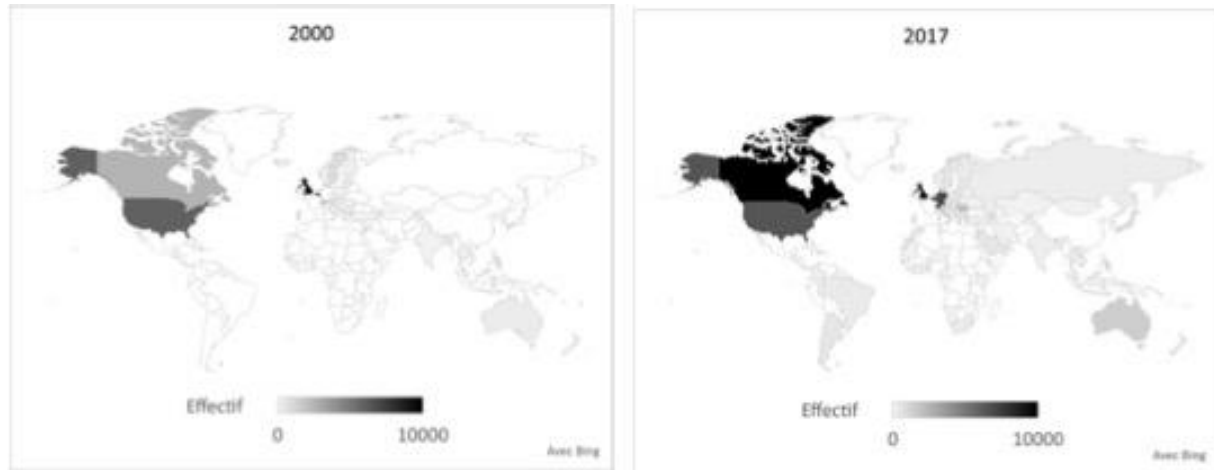
Diverses stratégies sont déployées en ce sens par les États, allant du développement de coopérations scientifiques bilatérales ou multilatérales, de type Erasmus Mundus, à la mise en place de doubles diplômes reconnus dans deux espaces nationaux, ou de cotutelles de doctorats encadrés par un référent du pays d'origine et l'un du pays d'accueil. En France, les grandes écoles développent sans cesse leurs efforts et moyens pour accroître ces stratégies de « multiplication du capital symbolique » (Lazuech, 1998 ; Saint-Martin, 2008 ; Stef, 2020). Par ailleurs, la France encourage la délocalisation de son offre de formation à l'étranger⁸. L'exportation de labels d'établissements à l'étranger (131 campus) à travers les établissements nés d'accords bilatéraux, les campus multisites et les campus délocalisés – qui font de la France le quatrième « exportateur » de campus à l'étranger – est aussi conçue pour capter les clientèles étudiantes, non seulement dans l'espace national de conception des formations, mais aussi dans celui des étudiants⁹. De leur côté, certains États du Sud investissent dans des formations des pays dominants du Nord (Amérique du Nord, Union européenne, Asie du Sud-Est, Australie) valorisées et valorisantes (Nogueira, Aguiar, 2008 ; Gerard, Wagner, 2015). Dans cette logique d'internationalisation, le bilinguisme dans l'enseignement est également primordial et les cursus anglophones s'imposent dans de nombreuses formations. Les pays anglophones demeurent à ce titre les plus attractifs, en particulier pour les étudiants du Nord en mobilité. Les

⁸ Voir notamment le dossier du n° 416 de la *Vie de la recherche scientifique* du printemps 2019, intitulé : « Étudiant·e·s extra-européen·ne·s : Bienvenue en France ? ».

⁹ Tel est le cas de l'université Paris-Dauphine Tunis, qui délivre en Tunisie le même diplôme que l'établissement parisien (Mazzella, 2016). Au Maghreb (mais aussi en Afrique subsaharienne et au Moyen-Orient) la libéralisation de l'enseignement supérieur a autorisé la création d'établissements ouverts aux investissements étrangers et encadrés par de nouveaux accords bilatéraux, ce qui a engagé des négociations entre les hautes instances politiques des pays concernés. Les partenariats les plus aboutis sont actuellement liés à la France, soit sous la forme d'un consortium transnational d'établissements, soit sous la forme d'exportation d'un label d'établissement français.

pays d'accueil des étudiants français en mobilité internationale sont par exemple le plus souvent anglophones (figure 2, ci-dessous).

Figure 2. Répartition des étudiants français en mobilité internationale selon leurs pays d'accueil en 2000 et 2017



Source : UNESCO UIS, 2020 (auteur de la carte : J. Stef).

Lecture : en 2017, au moins 10 000 étudiants français effectuaient un séjour d'études au Canada.

Pour attirer les étudiants étrangers, les États adoptent enfin des politiques de bourses et de financements sur le critère méritocratique (tels que la bourse Eiffel en France), et augmentent de manière conséquente les frais d'inscription pour les étudiants internationaux, au nom de l'équivalence supposée entre coût élevé et qualité des formations. La financiarisation des études est globalement devenue un enjeu majeur dans le recrutement des étudiants en mobilité, en particulier dans les pays anglo-saxons, dont nombre d'institutions universitaires subsistent grâce à ces financements et sont, réciproquement, dépendantes des systèmes de prêts consentis aux étudiants¹⁰.

Ces diverses stratégies d'attraction des étudiants étrangers, nées de la compétition accrue entre États pour le maintien ou la quête de positions sur le marché international de la formation, portent en elles deux conséquences importantes pour la mobilité étudiante. D'une part, au sein

¹⁰ Ces prêts constituent une véritable « bulle » spéculative qui pèse sur l'endettement des étudiants et leur famille et menace l'existence de nombreuses institutions universitaires, qui ne seraient plus à même de rembourser les prêts consentis aux étudiants en contexte de crise. L'actualité récente (Covid-19) met clairement en évidence la fragilité croissante de certaines universités, notamment américaines et britanniques, liées à leur financiarisation (voir notamment « Le coronavirus fait éclater la bulle de l'enseignement supérieur aux États-Unis », Rana Foroohar, *Le Nouvel Économiste*, 29 avril 2020).

de ce marché, les rapports entre pays « importateurs » et « exportateurs » d'étudiants se sont profondément transformés ; les pays du Nord ne sont plus les seuls ni même les principaux pourvoyeurs de diplômes d'enseignement supérieur à forte valeur ajoutée, et de nouveaux circuits de mobilité étudiante remettent en question leur domination scientifique. D'autre part, la financiarisation de l'enseignement supérieur a modifié les conditions d'accès à ce niveau, et accusé les divisions sociales au sein de la population des étudiants étrangers. La partie suivante est consacrée à l'examen de ces deux dimensions.

Effets imprévus de l'internationalisation sur les mobilités étudiantes

Régionalisation et délocalisation des nouveaux circuits de mobilité pour études

Les rapports entre les pays d'origine et les pays d'accueil ont été bouleversés au cours des vingt dernières années. Ils conduisent à considérer les oppositions entre les pôles géographiques traditionnels d'accueil et d'origine des étudiants en mobilité et à interroger la diversification des nouvelles routes étudiantes (Garneau, Mazzella, 2013). Sur le marché international de la formation, les polarités demeurent très asymétriques (Gérard, Cornu, 2013) : l'Europe et l'Amérique du Nord accueillent à elles seules 65 % des étudiants en mobilité entrante en 2017¹¹. Dans le cas français, la figure 2 précédente illustre l'importance prise par ces deux continents au cours des quinze dernières années.

Cette configuration s'accompagne aujourd'hui d'une mobilité intra-zones et redessine la carte des circuits traditionnels : en 2017, la régionalisation concernait près de la moitié des mobilités étudiantes et 86 % de la mobilité étudiante intra-européenne¹². Plusieurs courants régionaux dominant : le courant européen, le courant nord-américain et le courant asiatique, ou encore des courants au sein de l'Afrique ou de l'Amérique latine. Cette régionalisation s'explique par différents facteurs : la proximité géographique qui abaisse le coût de la mobilité ; la similitude des systèmes d'éducation ; les considérations linguistiques ; le développement des échanges intra-zones et les réseaux migratoires ; l'influence culturelle ; l'impact de la politique d'immigration de chaque pays d'accueil ; ou encore le souci de certains pays de s'émanciper de la tutelle des pays du Nord en matière de recherche et de développement. Ce « resserrement » des mobilités intra-zones¹³ a aussi pour origines l'instabilité de certains pays, comme au

¹¹ Campus France, « Chiffres clés 2020 ».

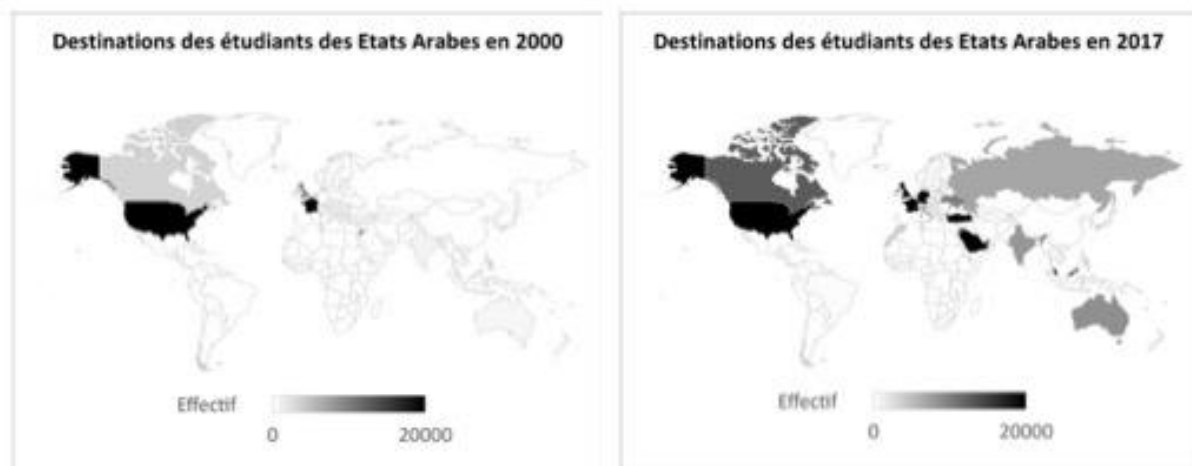
¹² *Ibid.*

¹³ En 2017, 25 % des étudiants en mobilité originaires des pays du Moyen Orient sont restés au Moyen Orient contre 16 % en 2009 (Institut statistique de l'UNESCO [ISU], janvier 2020).

Moyen-Orient, l'investissement massif dans l'enseignement supérieur local, l'émergence de pôles d'éducation régionaux, de centres de formation privés ou des campus à l'étranger nommés *offshore*, soutenus par des États de pays du Sud, comme au Qatar, à Singapour, en Malaisie, au Mexique, en Afrique du Sud, dans les pays du MENA¹⁴ (Leclerc-Olive *et al.*, 2011 ; Mazzella S., 2009)¹⁵. Entre également en compte le poids de facteurs culturels, comme la religion musulmane. L'attractivité de certains pays, comme la Turquie ou la Malaisie (Knight, 2014), s'explique de la sorte.

La domination académique des pays du Nord est donc pondérée par l'émergence concurrentielle de nouveaux pôles de formation supérieure au Sud. Les destinations traditionnelles des pays du Sud vers le Nord se maintiennent mais, depuis quinze ans, les mobilités académiques Sud/Sud se renforcent (figure 3 ci-dessous). Une proportion croissante d'étudiants africains se détourne ainsi de la France pour d'autres destinations jugées plus attractives : Arabie saoudite, Canada francophone, Allemagne, Italie, Ukraine, Asie du sud-est et Émirats arabes unis¹⁶.

Figure 3. Destinations des étudiants des États arabes et d'Afrique subsaharienne en mobilité internationale en 2000 et 2017



¹⁴ Les pays du MENA regroupent : l'Algérie, l'Arabie Saoudite, l'Autorité Palestinienne, le Bahreïn, le Djibouti, les Émirats Arabes Unis, l'Égypte, l'Irak, la Jordanie, le Koweït, le Liban, la Libye, le Maroc, la Mauritanie, l'Oman, le Qatar, la Syrie, la Tunisie, et le Yémen.

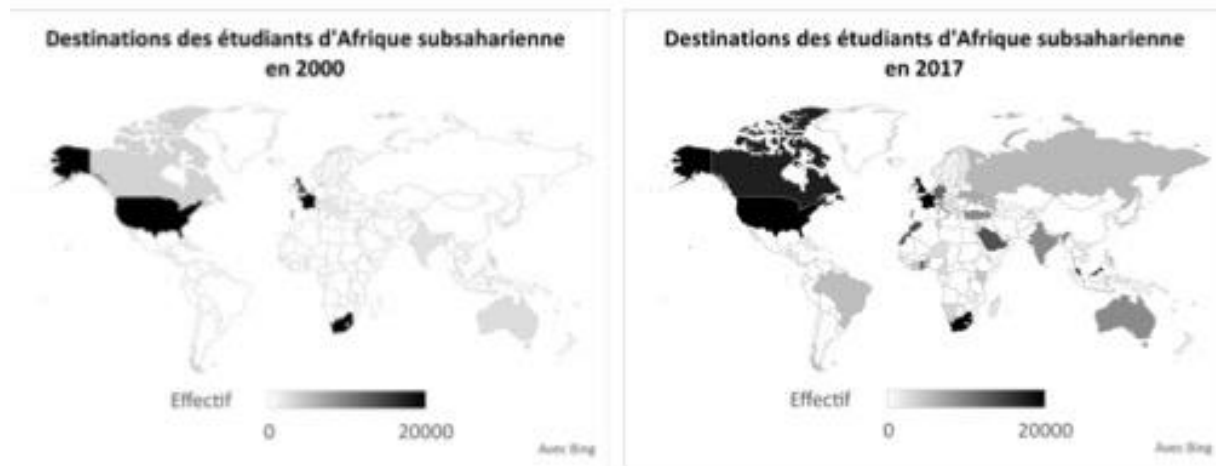
¹⁵ Campus France, « Chiffres clés 2020 ».

¹⁶ Par exemple, depuis les printemps arabes, la France n'attire plus que 50 % des étudiants tunisiens en mobilité, qui se dirigent davantage vers l'Allemagne, notamment pour son système de formation universitaire basé sur la recherche appliquée en lien avec un environnement industriel, et vers la Roumanie pour ses formations médicales en français (Campus France, « Chiffres clés 2020 »).

Les États arabes regroupent les pays suivants : Algérie, Arabie Saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte, Émirats arabes unis, Iraq, Jordanie, Koweït, Liban, Libye, Malte, Maroc, Mauritanie, Oman, Palestine, Qatar, République arabe syrienne, Somalie, Soudan, Tunisie, Yémen.

Source : UNESCO UIS, 2020 (auteur de la carte : J. Stef).

Lecture : en 2017, l'effectif des étudiants des États arabes en mobilité internationale en France était égal ou supérieur à 20 000.



Source : UNESCO UIS, 2020 (auteur de la carte : J. Stef).

Lecture : en 2017, l'effectif des étudiants d'Afrique subsaharienne en mobilité internationale en France était égal ou supérieur à 20 000.

Le développement d'un marché de l'enseignement supérieur privé impulsé en Amérique latine, en Asie et en Afrique par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI) dans les années 1990 (Gérard, 2020), celui de formations à distance, d'établissements étrangers de renom nés de partenariats négociés par les plus hautes instances, favorisent en outre une internationalisation *in situ* et des formations qualifiantes internationales de renom dans des « universités transnationales » permettant aux étudiants de trouver sur place une formation très sélective sans devoir s'expatrier et financer un séjour à l'étranger.

Ces délocalisations constituent le moyen pour les États de limiter l'immigration en provenance des pays pauvres du Sud et d'attirer des étudiants « de valeur », originaires de ces mêmes pays. Les dynamiques d'internationalisation se sont ainsi complexifiées, « à la mesure des intérêts économiques et politiques d'attraction de la clientèle internationale d'étudiants et de la valeur accrue des titres scolaires étrangers dans les espaces nationaux » (Gérard, Wagner, 2015, p. 15). Les reconfigurations des politiques d'attraction des étudiants étrangers participent de la sorte à la transformation des dynamiques et « périmètres » du marché de l'enseignement supérieur.

Elles enclenchent aussi, parallèlement, une transformation des modalités et des conditions d'appropriation des savoirs. La division entre les formations éducatives offertes par les différents pays et la sélection sociale entre étudiants constituent les principaux révélateurs de ce processus.

Mobilités socialement contrastées et reproduction accrue des élites

Les mobilités géographiques sont en effet clivées selon les milieux sociaux. La migration apparaît comme une « capsule sociale » maintenant l'étudiant international « à part » dans des formations ou des groupes spécifiques relativement cloisonnés (Van de Velde, 2017 ; Pinto, 2017). Les formations scolaires les plus prisées sur le marché éducatif international ajustent leur valeur à des coûts financiers de plus en plus élevés ; les programmes d'échanges recrutent, eux, prioritairement des étudiants dotés de capital scolaire et économique (Draelants, Ballatore, 2014). Au sein des pays du Sud, de fortes disparités apparaissent entre les étudiants mobiles à l'étranger. En réponse au besoin de former des enseignants du supérieur et les cadres nationaux de ces pays, des systèmes de bourses ont, par le passé, permis à des étudiants de première génération, « pionniers » parmi les leurs, d'entreprendre des études à l'étranger. Ces bourses ont pu agir comme mécanismes compensatoires d'inégalités sociales et scolaires (Touré, Gérard, 2019). Aujourd'hui, ces systèmes de bourse à l'international se resserrent, à la mesure d'une consolidation, au Sud, des systèmes nationaux d'enseignement et de recherche et, au Nord, d'un processus accru de sélection. La fraction dominée des étudiants non mobiles se tourne dès lors davantage vers les nouvelles universités privées à bas coûts dans leur pays ; les étudiants pourvus de capitaux peuvent, eux, se dispenser de mobilité à l'international grâce à des établissements privés onéreux de qualité, ou à leurs capacités à intégrer les universités publiques sélectives nationales. Faute de pouvoir accéder aux formations supérieures valorisées dans leur pays ou à celles, aujourd'hui plus restrictives, de pays du Nord, les premiers sont plus fortement menacés par le chômage, et nourrissent parfois du ressentiment et de la colère (Montserrat, 2020).

L'élargissement du recrutement d'étudiants en mobilité internationale dans le monde donne ainsi lieu à des formes de division sociale : la sélection des élites s'effectue avant tout sur la base du capital économique, culturel et social. Certes, ces pratiques ne datent pas d'aujourd'hui, mais cette reproduction des élites s'amplifie et les mécanismes de reproduction de ces élites des pays du Sud dans les pays d'accueil de formation paraissent renforcés. Pour accéder à des formations internationalisées au Nord, dispensées dans des « niches » très cloisonnées (études

de commerce international ou de *management* par exemple), la détention de capitaux importants est de plus en plus nécessaire. Le capital cosmopolite ou mobilitaire, qui s'acquiert au fil de séjours linguistiques coûteux et le plus souvent dans des établissements multilingues d'excellence ou pilotes (Wagner, 2007 ; Draelants, Ballatore, 2014), est de plus en plus un facteur clef de distinction des parcours des étudiants en mobilité.

L'expérience internationale s'avère bénéfique pour les étudiants peu dotés qui peuvent mettre en avant, lors de leur recherche d'emploi, les réseaux sociaux développés dans le cadre de leur formation, comme les étudiants maliens en France, en mobilité sociale ascendante (Touré, 2017), ou les étudiants chiliens étudiés par Carolina Pinto (2017). Ainsi les séjours à l'étranger, distincts selon les capitaux des étudiants, constituent un amplificateur de privilèges (Erlich, 2012 ; Ballatore, 2010).

Les parcours des « héritiers » sont souvent plus assurés, continus, et ceux des étudiants moins dotés davantage marqués de ruptures ou de réorientations, voire d'interruptions par nécessité de travailler en parallèle aux études. Dans de nombreux pays, ces parcours sont par ailleurs handicapés par l'incitation, voire l'obligation de rentrer dans le pays d'origine, au nom de politiques très volontaristes de *brain gain*¹⁷ – comme au Brésil, en Chine ou en Inde –, ou se prolongent par l'expatriation ; comme en témoigne celle des postdoctorants et universitaires de pays postrévolutionnaires, dans des pays comme la Tunisie ou des pays du Golfe.

Les logiques de formation de plus en plus sélectives et les barrières économiques obligent donc les étudiants étrangers de milieux modestes à des stratégies de choix d'institutions et de filières de plus en plus distinctives pour s'en « sortir ». Les données ministérielles françaises indiquent en ce sens une augmentation nette depuis 2006 de la proportion d'étudiants de nationalité étrangère dans les écoles de commerce (indiens, taïwanais, chinois, irlandais, nigériens ou marocains), et les écoles d'ingénieurs (brésiliens, malaisiens, indiens, libanais, mexicains, sénégalais), tandis que les filières courtes et professionnalisantes postbaccalauréat attirent davantage d'étudiants venus du Sud et de l'est de l'Europe¹⁸.

¹⁷ Dans le cadre des rapports anciens de dépendance des pays du Sud à l'égard de ceux du Nord, de nombreux États du Sud assimilent la mobilité à l'international de leurs étudiants à une « fuite des cerveaux » (*brain drain*). En réaction à ce processus (remis en cause par de nombreux chercheurs), ils adoptent des politiques volontaristes de rapatriement de leurs diplômés formés à l'étranger dans la perspective de bénéficier en retour de leurs compétences (*brain gain*).

¹⁸ Campus France, 2020, « Chiffres clés 2020 ».

Pour la fraction des étudiants pourvus de capitaux, la mobilité pour études résulte de la prise en compte des conditions de réalisation du séjour dans le pays d'accueil et, en même temps, des conditions d'obtention d'un emploi au retour dans le pays de départ. L'étudiant adopte ainsi des stratégies d'*homo economicus* précocement déterminé dans son choix professionnel, habile à résoudre l'équation du choix de la filière, de l'établissement et du pays d'études, ou encore du montant de l'endettement. Dans ces jeux stratégiques, la famille joue un rôle important. Son pouvoir d'achat et sa capacité stratégique à étendre son réseau d'influence auprès d'établissements prestigieux entrent en compte à côté du capital culturel initial et de l'engagement de l'étudiant dans ses études. Le poids du système de « valeur méritocratique » est de plus en plus renforcé.

Les mobilités étudiantes sont donc aujourd'hui davantage « encadrées » institutionnellement et ancrées dans des processus renforcés de sélection et modifiées sous l'effet de trois dynamiques distinctes et convergentes :

- en premier lieu, un accroissement et une diversification, publiques et privées, des capacités de formation et de recherche des pays émergents et en développement, et une diversification conjointe des pôles internationaux de formation ;
- en deuxième lieu, une concurrence exacerbée au sein du marché mondial de la formation, caractérisée entre autres par une standardisation des normes de certification et une financiarisation croissante de l'enseignement supérieur ;
- en troisième lieu une « externalisation » des systèmes de formation de pays du Nord dans des pays dits « du Sud ».

La diversification des circuits et pôles de formation permet de reconsidérer les traditionnelles oppositions Sud/Nord ainsi que les modalités et conditions d'appropriation des savoirs dans le monde. La France n'a pas manqué de prendre ces transformations en compte en jouant sur trois leviers : d'abord, celui dit de « l'excellence » pour se hisser au rang des meilleurs producteurs de savoirs dans les *rankings* internationaux ; ensuite, celui d'une stratégie économique qui lui permet d'occuper une niche concurrentielle au niveau européen et mondial, compatible avec les valeurs du service public du système national¹⁹. Mais elle a, pour cela, accru la sélection des étudiants et plus fortement conditionné l'accès à ses formations supérieures pour les étudiants

¹⁹ Il faut cependant souligner ici la politique récente de mise en place de frais d'études pour les étudiants extracommunautaires, qui illustre l'alignement de la France sur les politiques d'accueil de la plupart des pays occidentaux et d'Amérique du Nord.

étrangers (Kabbanji, Toma, 2020). Enfin, parallèlement, elle a actionné le levier d'une externalisation poussée de ses formations dans les pays émergents, de manière à capter des clientèles locales aisées ou, parce qu'elles sont moins pourvues en capitaux, les clientèles défavorisées qui passeraient plus difficilement les barrières méritocratiques et économiques dressées à l'entrée du système d'enseignement supérieur sur le sol national.

Références bibliographiques

Ballatore M., 2010, *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens. Mythes et réalités*, Paris, PUF.

Bel M., 2009, « De l'étudiant étranger à l'étudiant international : quelle place en France pour ceux venus du Maghreb ? », in Mazzella S. (dir.), *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, Paris, Kartala, p. 37-54.

Borgogno V., Streiff-Fénart J., 1997, « L'accueil des étudiants étrangers en France : évolution des politiques et des représentations », *Cahiers de l'URMIS*, n° 2-3, p. 73-88.

Charlier J.-É., 2009, « Faire du processus de Bologne un objet d'analyse », *Éducation et sociétés*, n° 24, p. 109-125.

Draelants H., Ballatore M., 2014, « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, n° 186, p. 115-142.

Erlich V., 2012, *Les mobilités étudiantes*, Paris, La Documentation française.

Gérard É., 2020, *L'expansion de l'enseignement supérieur privé et le creusement des inégalités sociales. sociales. Analyses à partir de l'Argentine, de l'Inde, du Mexique, du Pérou, de la République démocratique du Congo, du Sénégal, du Vietnam*, Paris, AFD éditions.

Gérard É., Cornu J.-F., 2013, « Dynamiques de mobilité étudiante Sud-Nord : une approche par les pôles internationaux de formation de l'"élite" scientifique mexicaine », *Cahiers québécois de démographie*, n° 2, vol. 42, p. 241-272.

Gérard É., Wagner A.-C., 2015, « Introduction. Élités au Nord, élités au Sud : des savoirs en concurrence? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14, p. 7-24.

Kabbanji L., Toma S., 2020, « Politiques migratoires et sélectivité des migrations étudiantes en France : une approche sociodémographique », *Migrations Société*, n° 180, p. 37-64.

Knight J., 2014, *International Education Hubs : Student Talent, Knowledge Models*, Springer Netherlands, Dordrecht, Netherlands, Springer Publishers.

Lazuech G., 1998, « Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 121-122, p. 66-76.

Leclerc-Olive M., Scarfò Ghellab G., Wagner A.- C. (dir.), 2011, *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*, Paris, Karthala.

Liu N. C., Cheng Y., 2005, « The academic ranking of world universities. Methodologies and problems », *Higher Education in Europe*, n° 2, vol. 30, p. 127-136.

Math A., Slama S., Spire A., Viprey M., 2006, « La fabrique d'une immigration choisie. De la carte d'étudiant au statut de travailleur étranger », *La revue de l'IREES*, n° 50, p. 27-62.

Mazzella S. (dir.), 2009, *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, Paris, Karthala.

Mazzella S., 2016, « Challenges and stakes in the construction of a private market in higher education in Tunisia », in Cantini D. (ed), *Rethinking Private Higher Education : Ethnographic Perspectives*, Leiden, Brill, p. 80-97.

Milot P., 2003, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE. Économie du savoir et politique de l'innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°148, p. 68-73.

Montserrat Emperador Badimon (cont.), 2020, *Lutter pour ne pas chômer : le mouvement des diplômés chômeurs au Maroc*, Lyon, PUL, Collection Action collective.

Musselin C., 2008, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, n° 39, p. 13-24.

Nogueira M.-A., Aguiar A. 2008, « La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une "bonne volonté internationale" ? », *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 105-119.

Pinto C., 2017, *Migrations étudiantes sud-américaines. Trajectoires sociales et bifurcations biographiques*, Paris, La Documentation française.

Saarinen T., 2009, « Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur : analyse des discours sur la qualité et de leurs conséquences sur les changements de politique », *Éducation et sociétés*, n° 24, p. 79-92.

Saint Martin M. de, 2008, « Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice », *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 95-103.

Stef J., 2019, « Comment les grandes écoles françaises se sont-elles adaptées au processus d'internationalisation des élites ? De l'analyse des discours des acteurs institutionnels à l'émergence de stratégies proactives », *Journal of International Mobility*, n° 7, p. 107-134.

Touré N., 2017, *Mobilité internationale pour études et mobilité sociale : trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des étudiants maliens dans l'enseignement supérieur en France et au Maroc*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité.

Touré N., Gérard E., 2019, « Mobilité internationale pour études et mobilité sociale : une figure contrastée des inégalités », in Gérard É., Henaff N. (dir.), *Inégalités en perspectives*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 189-205.

Van de Velde C., 2017, *Circulez ! Migrations étudiantes et inégalités sociales*, Inegalitessociales.com, Chaire de recherche du Canada sur les inégalités sociales et les parcours de vie, mai.

Vinokur A., 2004, « Public, privé,... ou hybride ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, pp.13-33.

Wagner A.-C., 2007, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte.

Résumé

L'évolution de la politique française d'internationalisation de l'enseignement supérieur, *in situ* et à l'international, est significative de profondes transformations du marché mondial de l'enseignement supérieur. La concurrence entre États s'est exacerbée et a généré de nouveaux standards internationaux de certification et une financiarisation croissante des formations. L'espace mondial de l'enseignement supérieur s'est également considérablement reconfiguré : aux anciens pôles occidentaux de formation se sont ajoutés de nouveaux pôles dans les pays émergents. La volonté politique de gagner des parts de ce marché éducatif a enfin donné jour à l'externalisation d'institutions universitaires occidentales dans des pays du Sud. L'article met en évidence deux conséquences majeures de ces processus : d'une part, une transformation des périmètres du marché mondial d'enseignement supérieur, d'autre part une reproduction accrue des élites.

Les auteurs et autrices

Valérie Erlich

Valerie.Erlich@univ-cotedazur.fr

Maître de conférences au Département de Sociologie de l'Université Côte d'Azur, chercheur à l'URMIS (Unité de recherche Migrations et sociétés, CNRS 6, UMR 8245).

Depuis les années 1990, ses recherches portent sur le monde étudiant, sur la socialisation des étudiants et la construction des identités étudiantes dans le contexte de massification de l'enseignement supérieur. A partir de 2005, elle s'intéresse plus spécifiquement aux mobilités pour études, à l'analyse statistique des flux des étudiants en mobilité et à l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Erlich V., « Des mobilités internationales inégalitaires. Les effets de composition par filière », in Galland O., Verley E., Vourch' R., *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010*, Paris, La Documentation française, Etudes et recherches, 2011, pp. 137-148.

Erlich V., *Les mobilités étudiantes*, Panorama des savoirs, Paris, La Documentation française, 2012, 219 p.

Erlich V., « Les mobilités des étudiants, entre convergences et divergences ou les contradictions de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe », *Journal of International Mobility*, 1, 2013.

Étienne Gérard

etienne.gerard@ird.fr

Directeur de recherches IRD – Centre Population et Développement (Ceped), Université de Paris/IRD.

Etienne Gérard développe depuis de nombreuses années des recherches sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, sur les mobilités académiques et scientifiques et, plus récemment, sur les universités privées au Sud. Après des travaux en Afrique sahélienne et Afrique du Nord, il se consacre à ces recherches en Amérique latine, et plus spécifiquement au Mexique.

Gérard (E.) éd., 2008, *Mobilités étudiantes Sud-Nord. Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc*, Paris, Publisud.

Gérard (E.), 2013, « Dynamiques de formation internationale et production d'élites académiques au Mexique », *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 7, n° 1, pp. 317-344.

Gérard (E.) & Wagner (A.-C.), 2015, « Élités au Nord, élités au Sud : des savoirs en concurrence? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°14, pp. 7-24.

Sylvie Mazzella

sylvie.mazzella@univ-amu.fr

Directrice de recherche CNRS – Aix-Marseille Univ, CNRS, Centre méditerranéen de sociologie, de science politique et d'histoire (Mesopolhis), Institut Sociétés en Mutation en Méditerranée.

Sylvie Mazzella conduit des recherches en sociologie des migrations. Depuis la fin des années 1990, elle analyse les politiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur et les mobilités étudiantes Sud-Nord et Sud-Sud depuis le Maghreb.

Mazzella (S.), 2021, *Sociologie des migrations*, Que sais-je ?, PUF, (3ème ed.), 127 p.

Mazzella (S.), Perrin (D.) (ed.), 2019, *Frontières, sociétés et droit en mouvement. Dynamiques et politiques migratoires de l'Europe au Sahel*, Belgique, Bruylant,

Eyebiyi, (E. P.), Mazzella (S.), 2014, 'Introduction : Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur', *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, no 13, p. 7-24.