

Université Lumière Lyon 2  
École doctorale : **Sciences économiques et de gestion**  
Faculté de Sciences économiques et de gestion  
Équipe de recherche : *Triangle*

# Analyse des modalités de délocalisation des programmes d'enseignement supérieur

*Le cas des formations supérieures de gestion au  
Viêt-nam*

**Par Gilbert PALAORO**

Thèse pour le doctorat de Sciences économiques

*Mention : Analyses et histoire des institutions et organisations*

Sous la direction d'André TIRAN

Présentée et soutenue publiquement le 18 janvier 2010

Devant un jury composé de : André TIRAN, Professeur des universités, Université Lyon 2 Thierry CHEVAILLIER, Professeur des universités, Université de Bourgogne Jean-Yves PUYO, Maître de conférences, Université de Pau et Pays de l'Adour Abderrahmane LELLOU, Expert Joël BROUSTAIL, Professeur des universités, Université Paris 4



# Table des matières

Contrat de diffusion . . .	6
Remerciements . . .	7
Résumé . . .	8
Abstract . . .	9
Liste des principaux acronymes et abréviations . . .	10
Avant propos . . .	13
Introduction générale . . .	14
<b>Partie I : Fondements méthodologiques, concepts scientifiques et enjeux du marché de l'éducation dans le contexte vietnamien . . .</b>	<b>28</b>
<b>Chapitre 1 : Contexte et fondements méthodologiques . . .</b>	<b>28</b>
1.1 Le positionnement épistémologique . . .	30
1.2 Une méthodologie inductive . . .	31
<b>Chapitre 2 : enjeux du marché de l'éducation et du développement . . .</b>	<b>43</b>
2.1 Les enjeux humains du développement en Asie de l'Est . . .	44
2.2 Le capital humain . . .	48
2.3 La diversité des modèles éducatifs . . .	59
2.4 Le positionnement de l'étudiant vis à vis de la formation . . .	77
2.5 Les logiques de l'offre étrangère . . .	81
2.6 Enjeux qualitatifs du marché de l'éducation . . .	103
2.7 Conclusion du chapitre 2 . . .	115
<b>Chapitre 3 - Environnement et offre locale du marché de l'enseignement supérieur du Viêt-nam . . .</b>	<b>117</b>
3.1 L'héritage historique de l'offre éducative vietnamienne . . .	118
3.2 L'explosion économique et démographique . . .	123
3.3 L'offre vietnamienne traditionnelle d'enseignement supérieur . . .	133
3.4 L'État réformateur . . .	157
3.5 L'offre privée locale positionnée sur du volume . . .	164
3.6 Le rêve international . . .	172
3.7 Un système d'enseignement supérieur vietnamien en mouvement . . .	182
3.8 Conclusion : de fortes attentes vers l'offre étrangère . . .	197
<b>Partie II : L'offre internationale des masters de management au Viêt-nam : description du marché et analyse . . .</b>	<b>201</b>
<b>Chapitre 4 - L'offre étrangère dans le marché des formations à la gestion . . .</b>	<b>202</b>
4.1 Les masters de management, une unité d'analyse pertinente . . .	203
4.2 La multiplicité des formes de délocalisation . . .	207
4.3 Les vecteurs de différenciation . . .	225
4.4 Les grandes forces externes influençant le marché . . .	275
4.5 Synthèse des forces du marché . . .	293
4.6 Conclusion du chapitre 4 . . .	303
<b>Chapitre 5 - Analyse des conditions de délocalisation . . .</b>	<b>306</b>
5.1 Stratégie du portefeuille des produits . . .	307

5.2 Stratégies de la marque . . .	329
5.3 Stratégies structurelles et opérationnelles . . .	333
5.5 Stratégies financières (business model) . . .	343
5.6 Le positionnement spécifique de l'étudiant . . .	353
5.7 Les intérêts stratégiques des établissements locaux . . .	356
5.8 Le positionnement idéologique et éthique de l'offre . . .	362
5.9 Les stratégies intégratives : l'activité publique . . .	371
5.10 Conclusion du chapitre 5 . . .	377
Conclusion générale . . .	383
Bibliographie . . .	400
Autre Sources (ensemble des pays et territoires) . . .	409
Sites internet utiles : . . .	410
Annexes . . .	411
Annexe 1.1 - Le modèle cinq forces (+ 1) de la concurrence . . .	411
Annexe 1.2 - Le concept de la chaîne de valeur . . .	413
Annexe 2.1 - Témoignage du Vice-président de l'université de Jiao Tong de Shanghai . . .	414
Annexe 2.2 - La demande des étudiants . . .	416
Annexe 2.3 - Les enjeux de l'AGCS . . .	417
Annexe 2.4 - C.R entretien de M.Christian Vulliez . . .	418
Annexe 2.5 - Le classement de Shanghai Selon analyse de François Orivel, Mai 2004. Université de Bourgogne . . .	423
Annexe 3.1 - La formation des élites au Vietnam de 1956 à 1975 . . .	424
Annexe 3.2 - Entretien sur les outils d'évaluation d'un établissement . . .	425
Annexe 3.3 - Entretien, université publique vietnamienne . . .	427
Annexe 3.4 - Recherche & Action dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques . . .	430
Annexe 3.5 - Description du système d'éducation et de formation vietnamien . . .	436
Annexe 3.6 - Liste des principales lois en relation sur l'éducation au Viêt-nam . . .	440
Annexe 3.7 - Le projet d'université Tri Viet . . .	441
Annexe 3.8 - Entretien, université privée vietnamienne . . .	444
Annexe 3.9 - Exemple de grille d'évaluation interne aux établissements . . .	447
Annexe 3.10 - CR conférence de monsieur Vo-Tong Xuan . . .	449
Annexe 4.1a - Coordonnées des MMI étrangers enquêtés en 2005 . . .	452
Annexe 4.1b - Les masters en gestion vietnamiens du sud du Vietnam . . .	457
Annexe 4.2 - Le MMI de Maastricht à l'Ecole polytechnique de HCMVille . . .	458
Annexe 4.3 - L'AIT Centre Viêt-nam . . .	459
Annexe 4.4a - L'université française au Viêt-nam . . .	460
Annexe 4.4b - Master en management des organisations de Toulouse 2 . . .	461
Annexe 4.5 - La Hawaii School of Business et l'Université Nationale . . .	463
Annexe 4.6 - Le département de coopération internationale de l'IPH . . .	465
Annexe 4.7 - Exemple d'une convention de délocalisation . . .	467
Figures en annexe . . .	470



## Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

---

## Remerciements

*La dimension fortement interculturelle de la recherche nous a fait voyager à travers le monde et rencontrer des personnes de multiples horizons, elles ont toutes contribué, à leur niveau, à permettre l'aboutissement de notre recherche. De l'Asie à l'Europe, de Bangkok à Montréal, nous avons sollicité l'intervention de nombreuses personnes, organisations, établissements universitaires sans lesquels rien n'aurait été possible. Nous tenons chaleureusement à les remercier tous à travers ces écrits.*

*L'idée même de notre travail qui est née à Bangkok de la part de Joël Broustail, est devenue réalité grâce à la confiance attribuée par des personnes telles que Pierre-Alain Guyot et s'est transformée en recherche grâce au soutien constant d'André Tiran.*

*D'un point de vue scientifique certaines personnes ou institutions ont été capitales. Ce fut le cas de Nolwen Hénaff grâce à son excellence dans le domaine économique, dans le cadre de ses multiples travaux pour l'institut de recherche et de développement, de l'équipe de l'IREDU et de Sylvie Lam qui a assuré la relecture des travaux.*

*Nous remercions l'Agence Universitaire de la Francophonie qui est une mine de connaissances et d'expérimentations et qui a de plus soutenu cette étude dans le cadre de la formation professionnelle de ses personnels.*

*Ainsi le réseau et les membres de l'AUF ont soutenu cette étude et ont permis le partage de leurs expériences et de leur profonde connaissance du Viêt-nam. C'est notamment le cas de Claude Chevrier, Jean-Yves Puyo, Michel Le Gall et des collègues de l'AUF. Il en est de même des partenaires universitaires vietnamiens et des nombreuses personnes interviewées, qui ont toujours été accueillantes, passionnées et convaincues de l'intérêt de tels travaux pour le développement de l'éducation dans leur pays.*

*Enfin, un grand merci à toutes celles et ceux, parents et amis, qui ont soutenu cette recherche en motivant amplement ma volonté de savoir.*

## Résumé

**Mots-clé :** Pertinence - Transfert savoir – offre étrangère - Masters gestion - Viêt-nam

Le manque d'expertise et de ressources scientifiques incite les pays en développement à faire appel à une offre internationale réputée capable de stimuler à long terme leur système d'enseignement supérieur et de favoriser l'innovation. Ceci crée *de facto* un véritable marché mondial du savoir selon des modes opératoires très divergents, parfois incontrôlables, qui se veulent compétitifs, ayant pour objet la formation du capital humain et donc l'avenir des sociétés. Il se pose des questions qualitatives et de coexistence de plusieurs logiques, produit d'une offre culturelle d'aide au développement ou d'un secteur ouvert à la concurrence privée.

Notre recherche met en valeur les enjeux et les risques de ce marché par des approches relatives à l'économie du développement des ressources et de l'éducation, et des sciences de l'éducation. Les conditions du transfert du savoir ainsi que les modalités d'ingénierie pédagogique et d'évaluation sont analysées pour des masters en management internationaux délocalisés au Viêt-nam, pays fortement représentatif par son ouverture économique, la croissance des formations étrangères, sa culture et sa passion pour le savoir.

Des études quantitatives et qualitatives comparées portant sur les masters répertoriés de 2005 à 2008, mesurent de manière microéconomique, la complexité de leur transfert dans ce milieu particulier. Ainsi, l'offre étrangère rencontre ses propres limites, fait face aux règles concurrentielles et se heurte à de fortes contraintes liées à des acteurs poursuivant leurs logiques et intérêts : État - familles - établissements locaux - entreprises, etc. Il peut au final exister des écarts importants entre l'offre et sa propension à subvenir localement aux besoins socioéconomiques et académiques de manière pertinente. Écarts pouvant notamment être réduits par l'association franche avec des partenaires locaux, une forte volonté politique et une attention particulière donnée à l'ingénierie de projet.

---

## Abstract

**Title:** Analysis of the delocalization methods for higher education programs. A case of higher educational management programs in Vietnam.

**Key words:** Pertinent - Knowledge transfer - Foreign offer - Masters Management - Vietnam  
The lack of expertise and scientific resources prompts developing countries to resort to the international offer reckoned to be able to boost up their higher education system in the long run, and to favor innovation. This trend generates *de facto* a world market for knowledge operating on diverging modes, sometimes beyond control, in any case meaning competition, and whose goal is to shape up society's human asset, i.e. its future. This situation raises issues such as the problem of quality and the coexistence between different logics, both product of either a cultural aid to help development or a private sector competition-based offer.

Our research highlights the stakes and risks of this market by taking approaches proper to resource and education developing economy, and to education sciences. We analyze the conditions in which knowledge transfer is carried out, as well as the methods used in pedagogic engineering and evaluation, for cases of master of international management delocalized in Vietnam, a country considered representative thanks to its opening to foreign economy, the growth of foreign trainings within it, its culture and its craving for knowledge.

Quantitative and qualitative comparative studies on the master cases recorded between 2005 and 2008, provide microeconomic measurements of the complexity of their transfer in this particular environment. It turns out that the foreign offer hits its own limits and has to face competition rules and powerful constraints from the different actors, each one pursuing his own logic and interests : the State – families - local establishments – companies, etc.. It might eventually occur important gaps between the offer itself and its capacity to locally meet the socio-economic and academic needs in a pertinent way, gaps that may be nevertheless reduced by deliberate association with local partners, firm political will and special care for project engineering.

## Liste des principaux acronymes et abréviations

AACBS American Associate of Collegiate Business Schools  
AAID Australian Agency for International Development  
ADB IFC Asian Development Bank  
AMBA Association of MBAs  
ACBSP Association of Collegiate Business Schools and Programme  
AIM Asian Institute of Management  
AITCV Asian Institute of Technology Centre Vietnam  
APEFE Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger  
ASEAN Association of Southeast Asian Nations  
AUF Agence Universitaire de la Francophonie  
APEC Asia-Pacific Economic Cooperation  
BTS Brevet de Technicien Supérieur  
CEO/CXO Chief executive office & Chief Experience Officer  
CFC/ITP Centre de Formation Coopératif ou International Training Program  
CPU Conférence des Présidents d'Universités (France)  
CCIFV Cambre de Commerce et de l'Industrie au Franco-Vietnamienne  
CCIP Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris  
CDI Contrat à Durée Indéterminée  
CELTA Cambridge Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages  
CFVG Centre Franco-Vietnamien de formation à la Gestion  
CIA Central Intelligence Agency  
CPA Certified Public Accountants  
CPU Conférence des présidents des universités françaises  
DPAE Diplôme universitaire Professionnel d'Administration des Entreprises  
DU Diplôme Universitaire  
DUT Diplôme Universitaire de Technologie  
ECTS European Credit Transfer and Accumulation System  
EFMD European Foundation for Management Development  
ENA Ecole Nationale d'Administration  
EMBA Excecutif MBA  
EPT Education Pour Tous  
EQUIS European Quality Improvement System

FOAD Formation Ouverte et à Distance  
FSP fonds de solidarité prioritaire  
FSQL Fundamental School Quality Level  
GATT General Agreement on Tariffs and Trade  
GER Gross Enrolment Ratio  
GRH Gestion des Ressources Humaines  
HCMVille Hô Chi Minh Ville  
HBS Hanoi Business School, Université Nationale du Viêt-nam  
HSB Université d'Hawai School of Business, Schidler  
HUFLIT Université de langues et d'informatiques d'Ho Chi Minh ville  
IACBE The International Assembly for Collegiate Business  
IDE Investissements directs étrangers  
IFC International Found Cooperation  
IELTS International English Language Testing System  
IIM-MTC International Institute of Management - Management Training Courses  
IPHcmv Institut Polytechnique de Ho Chi Minh Ville  
IPHn Institut Polytechnique de Hanoi  
ITP/CFI International Training Program / Centre de Formation International  
IRD Institut de Recherche pour le Développement  
IRE Institut de Recherche économique  
MAE Ministère français des affaires étrangères, France  
MBA Master Business Administration  
MMI Master en Management International  
MMV Master en Management Vietnamien  
MOET/MEF Ministry of Education and Training / Ministère de l'éducation et de la formation  
MOF Ministry of finance - Ministère des finances  
MOLISA Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs  
MOU Memorandum Of Understanding  
MSM Maastricht School of Management  
MST / MOST Ministère des sciences et de la technologie / Ministry of Science, Technology, Environment  
NIESAC National Institute for Education Strategy and Curriculum  
NTIC Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication  
NTP National Target Program

OMC Organisation Mondiale du Commerce  
ONG *Organisation Non Gouvernementale, Humanitaire*  
ONU Organisation des Nations Unies - United Nations  
PAR Public Administration Reform  
PCV Parti Communiste Vietnamien  
PIBppa Produit Intérieur Brut per capita  
PRGS Poverty Reduction and Growth Strategy  
PTF Poverty Task Force  
PUFs Les Pôles Universitaires Français  
PVD Pays dits en Voie de Développement  
R&D Recherche et développement  
RAP La Réforme de l'Administration Publique  
RMIT Royal Melbourne Institute of Technology  
SRV République Socialiste du Viêt-nam - Socialist Republic of Vietnam  
TOEFL Test of English as a Foreign Language  
UBI United Business Institute  
ULB/Solvay Université Libre de Bruxelles, Solvay  
UNDP United Nations Development Programme  
UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture  
UNVHN Universités Nationales vietnamiennes de Hanoi  
UNVHN Universités Nationales vietnamienne de HCMVille  
UPE Universal Primary Education  
URSS Union des Républiques Soviétiques Socialistes  
USSH Université des sciences sociales de Hanoi  
VASS Vietnam Academy of Social Sciences  
VAST Vietnam Academy of Science and Technology  
VBARD Vietnam Bank for Agriculture and Rural Development  
VBP Vietnam Bank for the poor  
VBSP Vietnam Bank for Social Policies  
VND Vietnam Dong  
ZEP Zone de production à l'exportation  
ZI Zone Industrielle

## Avant propos

*L'idée de notre recherche est née en Thaïlande, à l'Asian Institute of Technology (AIT), alors que nous étions de plus en plus impliqués dans des projets de coopération bilatéraux qui nous incitaient à promouvoir les échanges universitaires avec la France dans le domaine de la gestion. Notre projet consistait à développer des accords de double diplôme et prenait ainsi un caractère plus complexe et innovant dans cette région d'Asie de l'Est. Par la suite nos activités professionnelles et notamment un travail d'évaluation sur certaines filières francophones, nous ont conduit à travailler pour le compte de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) à Ho Chi Minh Ville. Cette nouvelle activité donnait encore plus de sens à l'idée d'étudier plus en profondeur les conditions de transfert du savoir à travers les diplômés délocalisés et les échanges scientifiques. Étant en plein développement de son système d'enseignement supérieur, le Viêt-nam offrait dès lors des conditions idéales d'études. Un grand nombre d'informations recueillies provient donc parallèlement de l'expérience professionnelle et du milieu dans lequel notre recherche s'est réalisée. En travaillant au sein de l'AUF, nous avons ainsi été constamment en étroite relation avec les universitaires locaux et leur réalité. Nos programmes nous ont justement conduits à tendre vers le développement des formations délocalisées étrangères pour favoriser la pérennité et l'évolution des formations universitaires francophones locales<sup>1</sup>. Cette expérience constitue en fait un véritable laboratoire à ciel ouvert qui permet constamment d'échanger, de manière réflexive, sur bon nombre des enjeux et des risques abordés dans notre recherche. Parmi ces informations, on notera principalement celles relatives aux politiques publiques telles que : la pertinence des activités internationales au regard de la pérennité des activités publiques - les questions liées à la qualité des transferts de connaissances - les conditions de construction d'un partenariat pérenne - les problèmes relatifs à la diminution des subsides publiques - les questions relatives à la pérennité des partenariats.*

<sup>1</sup> L'AUF a récemment lancé des appels d'offre dans le cadre de ses programmes pour soutenir la mise en place de formation double diplômante de niveau licence ou master dans la région Asie-Pacifique.

# Introduction générale

Le marché mondial<sup>2</sup> de l'éducation a pris un essor considérable notamment durant ces dix dernières années ; c'est un fait original pour ce secteur d'activité et surtout un fait qui inquiète<sup>3</sup> quant à ses retombées qualitatives. Demandons-nous, en effet, comment dans ces conditions marchandes, le transfert du savoir peut-il être effectué, notamment lorsque la prestation se joue dans les pays dits en voie de développement ? C'est particulièrement le cas lorsque ce marché porte sur des prestations de services de haut niveau, qui doivent favoriser le développement des pays et qui touchent par conséquent un service majeur devant être, en principe, garanti par les États. À l'image du Viêt-nam, les pays émergents se tournent ainsi vers la communauté scientifique internationale pour la formation de leurs élites. Ils espèrent pouvoir soutenir la demande croissante des secteurs économique et social pour la formation de leurs ressources humaines qualifiées. Ils souhaitent aussi, en suspend, bâtir ou consolider le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche, dans un souci de pérennité du fonctionnement de l'appareil éducatif. Ils sont donc convaincus de l'importance du capital humain pour soutenir leur développement<sup>4</sup>. Ce processus est largement dépendant de la capacité de pouvoir valoriser le capital humain en présence. Cet enrichissement est cependant un phénomène complexe, qui ne se nourrit pas exclusivement du seul environnement universitaire et/ou supérieur. Il dépend de nombreux autres paramètres, notamment des acquisitions fondamentales culturelles, sociales, provenant du réseau familial, de l'école ou du milieu environnant global notamment professionnel<sup>5</sup>.

Il se crée donc, à l'échelle planétaire, les conditions **d'une demande spécifique**<sup>6</sup>, première étape d'un processus de construction d'un marché mondial de l'éducation vers

<sup>2</sup> Le concept de « marché de l'éducation » est utilisé en raison de son impact ou son intérêt aussi bien par : les économistes ; les organisations internationales telle que l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), grâce à ses revues comme « Enseignement supérieur, internationalisation et commerce » ou encore l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) pour débattre des problèmes de taxation dans le cadre des accords du *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT). Voir notamment l'article de K. Larsen et S. Vincent-Lancrin, *Le commerce international de services d'éducation : Est-il bon ? Est-il méchant ?* Observatoire OCDE et statistiques comparatives pays de l'OCDE entre 1981 et 2001, CNRS-INIST, éd. OCDE : 9-50, 2002.

<sup>3</sup> Le fait avéré se traduit dans toute la littérature des organismes internationaux tels que l'OCDE, l'Organisation des Nations Unies pour l'Education (UNESCO).

<sup>4</sup> OCDE, *L'investissement dans le capital humain, une comparaison internationale*, Paris : éditions de l'OCDE, 1998, rapport 10, disponible sur <http://213.253.134.29/occd/pdfs/browseit/9698022E.PDF> (visité 07/05/2008).

<sup>5</sup> C'est ce qui fait dire à Hallak « *L'une des responsabilités fondamentales de l'État en matière d'éducation est d'assurer la pertinence de l'enseignement supérieur : pertinence économique, bien sûr, mais également pertinence sociale et culturelle* ». Hallak J., 2002. Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux - MAE-Ambassade de France en République Socialiste du Viêt-nam - Les cahiers de la coopération, page 69.

<sup>6</sup> Il faut comprendre les termes de « demande » ou « offre » dans le sens économique tels qu'ils peuvent être explicités, par exemple : - dans les relations commerciales, par M. Porter, *L'avantage concurrentiel*, Inter édition, Paris, 1986. - dans les relations stratégiques, par J.P Lemaire, avec la collaboration de G. Petit, *Stratégies d'internationalisation*, Edition Dunod, Paris, 1997. - dans l'analyse marketing, par C. Cudennec, G. Tocquer, *Service Asia*, Editions Prentice Hall, Singapour, 1998. Ces termes sont cependant utilisés de manière générique dans tous les domaines scientifiques.

des pays qui possèdent l'expertise, les programmes scientifiques, les moyens financiers, etc., en bref, des prestations de service symbolisées par l'**offre étrangère**. Cette offre est produite principalement par les établissements de l'enseignement supérieur des pays développés, publics ou privés. Elle est internationale ou transnationale<sup>7</sup> et peut se présenter sous trois formes : la mobilité (on se déplace vers l'expertise), la délocalisation (c'est l'expertise qui se déplace), la formation à distance<sup>8</sup>. Toutes ces activités se développent de manière exponentielle et représentent une manne économique substantielle comme a pu notamment le démontrer l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC)<sup>9</sup>. Elles prennent leur envol et se produisent entre autre sur un terrain de l'enseignement supérieur qui était jusqu'à présent occupé par des activités de coopération culturelles qui perdent ainsi largement leur monopole<sup>10</sup>. Il se forme ainsi un triptyque de conditions favorables au développement d'un marché et/ou du transfert du savoir, **entre l'offre – la demande – l'environnement**. Au niveau universitaire, le transfert du savoir est donc dorénavant partagé entre des organisations qui poursuivent des logiques différentes, allant d'une vision purement commerciale à la recherche de l'efficacité économique, à celle entièrement culturelle ayant pour seul objet le partage du savoir<sup>11</sup>.

Cette évolution accentue les problèmes posés par la qualité des prestations de services classiques, exportées, gérées dans un cadre commercial et celles relatives à l'appareil éducatif en particulier. Réputé comme imparfait et contestable, lorsqu'il s'agit de prestation d'intérêts divers, le concept de marché peut dès lors revêtir une forme encore plus « qualitativement douteuse » puisque la prestation est censée servir à la fois des intérêts collectifs, sociaux ainsi que des intérêts financiers. Nous verrons que cette question dépasse en fait le cadre de notre problématique puisque, de toute façon, à défaut de soutiens extérieurs suffisants, l'investissement privé s'impose comme l'un des seuls recours à l'insuffisance des capacités d'autofinancement des pays. Pour la majorité de l'offre, publique ou privée, la question n'est donc pas de savoir s'il faut l'éviter mais plutôt comment intégrer l'activité privée comme un préalable stratégique<sup>12</sup>.

Ainsi, le marché de l'éducation offre, en plus de l'imperfection propre à tout secteur marchand de ce type, la particularité de questionner sa capacité à pouvoir tenir son rang de service capital auprès du public. À ce titre bon nombre d'économistes, surtout les *nouveaux*

<sup>7</sup> Le terme « transnational » à un sens identique à international lorsqu'il est utilisé par des organisations telles que l'OCDE. En référence au secteur des entreprises, il pourrait représenter les établissements qui délocalisent des campus à l'étranger. OCDE, *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Paris : éd. de l'OCDE, 2004, disponible sur <http://213.253.134.29/oeecd/dfs/browseit/9604062E.PDF> (visité 07/04/2008).

<sup>8</sup> Suivant la typologie explicitée dans la revue OCDE, *Ibid*.

<sup>9</sup> K. Larsen et S. Vincent-Lancrin, *Le commerce international de services d'éducation : Est-il bon ? Est-il méchant ? op. cit.*

<sup>10</sup> La part relative des investissements étrangers est en diminution, revue OCDE, 2004.

<sup>11</sup> Le terme de logique traduit le sens donné à la stratégie : la logique stratégique. Nous verrons par la suite que cette dernière n'est pas figée, que la détermination n'est jamais simple et qu'elle se situe en fait entre ces deux logiques « extrêmes », l'une commerciale visant à une certaine efficacité économique, l'autre « culturelle » totalement non lucrative, visant à une efficacité en terme de pertinence du projet relatif au transfert du savoir. OCDE, *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce, op. cit.*

<sup>12</sup> Ceci malgré l'inquiétude de nombreux pays qui ont constaté que la dépendance économique du système éducatif est la cause des plus grandes dérives en matière de qualité. OCDE, « La massification et développement des universités dans les pays Industrialisés », in *Revue économique de l'OCDE*, n° 34, Paris : 2002/1. (visité 07/05/2008).

*Keynésiens* (à la différence de la nouvelle économie classique<sup>13</sup>), ne croient pas que les marchés s'équilibrent rapidement en suivant la loi de l'offre et de la demande. En effet, pour eux, les salaires et les prix ne sont pas flexibles mais « visqueux » du fait **des imperfections de l'information**<sup>14</sup>. À une autre échelle, l'imperfection, c'est aussi l'incapacité du marché de pouvoir fournir des conditions permettant l'information, le choix et le contrôle. Avec le marché de l'éducation, on ajoute aux risques de l'imperfection, le risque de l'inadéquation des prestations de services payants et qui de plus, à l'exportation, posent la conditionnalité de pouvoir répondre aux attentes des pays demandeurs.

Les pays émergents, dont fait partie le Viêt-nam, se retrouvent face à une situation extrêmement délicate. **L'enjeu est relatif au capital humain, à la capacité de pouvoir former les ressources humaines suffisantes pour garantir les objectifs de développement**<sup>15</sup>. La question de la pérennité des prestations s'avère d'autant plus complexe lorsqu'elle est posée dans un environnement où s'invite une multitude d'acteurs polymorphes, porteurs d'intérêts particuliers et véhiculant des logiques différentes<sup>16</sup>. Ces acteurs sont principalement représentés par – les concurrents de l'offre ainsi que la demande de la population - la société civile et la société économique - les institutions et les États - les étudiants, les enseignants, les universités ou les entreprises. Ils sont tous dotés de projets différents avec également une rationalité limitée, qui peut interpellier la manière selon laquelle leurs intérêts se marient. Ils sont autonomes mais rentrent en interaction dans un système, en l'occurrence le marché de l'éducation, qui contribue à structurer leurs relations à travers le jeu éducatif et commercial. Tout ceci crée un environnement d'acteurs qui s'ajuste à des contingences et des changements de natures diverses, mais surtout qui évolue aussi rapidement que la croissance et le développement des pays émergents. C'est un système en mouvement dans lequel il n'existe pas d'ajustement naturel, c'est-à-dire automatique et incontrôlé, mais uniquement des construits, des comportements intentionnels<sup>17</sup>, y compris dans notre cas intentionnellement politique.

### La question de la pertinence du transfert

C'est dans ce système très complexe que nous nous questionnons sur les limites de ce concept de « marché imparfait », dans sa capacité de pouvoir générer et garantir l'un de ses objets : le transfert des savoirs. Ce questionnement est souligné par l'enjeu principal de la

<sup>13</sup> A l'exemple de Robert Lucas, prix Nobel d'économie en 1995. Leurs théories reposent sur des fondations micro-économiques rigoureuses, desquelles ils déduisent des modèles macroéconomiques à partir des actions des agents eux-mêmes modélisés par la micro-économie. Ils se fondent notamment sur les hypothèses suivantes : la rationalité des agents (qui cherchent à maximiser leur utilité), l'anticipation rationnelle à chaque instant, l'économie qui possède un équilibre unique (avec plein emploi et pleine utilisation des capacités de production) et un équilibre atteint par un mécanisme d'ajustement des prix et des salaires. Ce courant est mis à mal par la crise économique qui sévit actuellement, démontrant que l'équilibre des marchés et donc leurs hypothèses, sont loin de se vérifier en l'état.

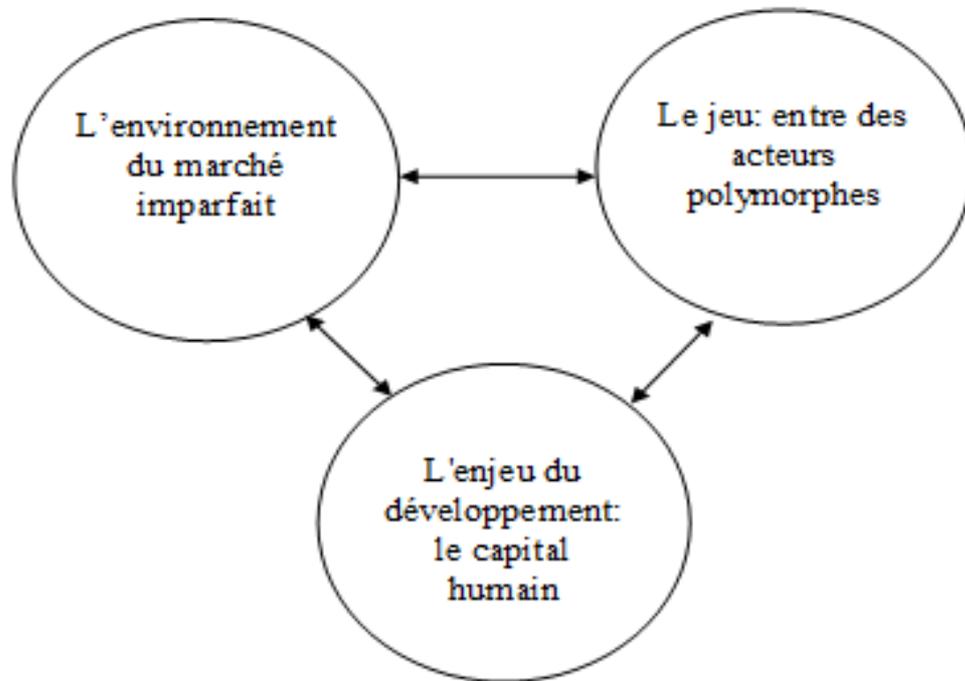
<sup>14</sup> Stiglitz J.E., *Principes d'économie moderne*, De Boeck Université, coll. Ouvertures Economiques, 2004, p.314.

<sup>15</sup> Cet enjeu majeur notamment développé par l'UNESCO/OCDE, *Recueil de données mondial sur l'éducation*, Montréal : Institut de statistiques comparées de l'UNESCO en collaboration avec l'OCDE, Portail des Nations Unis, disponible sur <http://portal.unesco.org>, 2005, (visité le 21/04/2008).

<sup>16</sup> L'acteur, au sens de Crozier-Friedberg, est celui qui dont le comportement, ou l'action, contribue à structurer un champ, c'est-à-dire à construire (des) régulations. On cherche à expliquer la construction des règles, ce qu'ils définissent par le « construit social » à partir du jeu des acteurs empiriques, calculateurs et intéressés. Michel Crozier, Erald Friedberg, *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil, [1977], 1991.

<sup>17</sup> Pour Crozier et Friedberg, ces mécanismes assumés constituent le système d'action concret. *Ibid.*

circulation du savoir et sa co-construction par de multiples acteurs ainsi que par la formation du capital humain et le jeu ou les intérêts des acteurs. L'ensemble produit un environnement de recherche qui s'articule autour du triptyque suivant, figure 1 :



Source: réalisation par l'auteur

[Figure 1 – Triptyque des composantes initiant la thèse]

Parce qu'il touche le domaine de l'éducation, le concept de marché doit être interrogé, non seulement dans sa capacité de produire des biens et des services, mais aussi de pouvoir générer les ressources humaines qui sont appelées à le faire vivre. **Cette interdépendance nous conduit à la question de la pérennité et de la pertinence des résultats et finalement à la capacité d'évaluer ces mêmes résultats**<sup>18</sup>. La question du résultat prend une forme particulière lorsqu'il s'agit d'éducation car l'enjeu est le développement du capital humain, mais cet enjeu peut être fortement relatif en fonction des objectifs et des acteurs. À qui profite l'activité et dans quelles perspectives : à la carrière des étudiants, à la sauvegarde de leur famille élargie, aux établissements qui cherchent à se construire ou s'autofinancer, au secteur économique qui recherche le profit ou à l'État qui souhaite maintenir ses objectifs politiques ? La prestation éducative a pour singularité de produire du savoir en sachant que la matière première est la ressource humaine, mais que le résultat ne profite pas forcément à cette dernière. Ainsi, un État forme des citoyens avant tout pour garantir des intérêts collectifs au delà des intérêts individuels. Le capital humain profite à tout le monde, au collectif, à l'État, au secteur économique mais aussi, avant tout, à la personne qui le véhicule. Dans un contexte de marché, ce même capital humain prend la valeur d'une cible qui intéresse dès lors les producteurs du savoir, en l'occurrence les établissements supérieurs dans leur mission d'universalisation des connaissances. Dès lors, l'analyse du jeu des acteurs prend tout son sens car les enjeux peuvent être

<sup>18</sup> Il faut comprendre la pertinence dans le sens des choix stratégiques et la manière de les assumer, de les conduire. Des travaux ont notamment été conduits plus récemment dans ce sens par Weber M. (1995) et Mintzberg (1999), mais aussi avant eux par Taylor, ou Maslow. Max Weber, *Économie et société*, tomes 1 et 2, Paris : Pion, 1995. Henri Mintzberg, *Le Management, voyage au centre des organisations*, Paris : Ed. d'Organisation, traduit par Behar J-M, 1999.

contradictoires, liés à des attentes ou à des besoins à différentes places et niveaux sociaux, **ce que nous pouvons définir par la logique des acteurs**<sup>19</sup>. Cette notion invite à une multipolarité théorique et introduit les dimensions culturelles, historiques et psychologiques dans l'analyse stratégique.

### Une approche transdisciplinaire

Nous faisons le choix d'aborder le sujet des transferts du savoir à travers le marché de l'éducation en poursuivant une approche scientifique très transversale<sup>20</sup>. Nous nous inscrivons donc dans une logique transdisciplinaire du domaine des sciences humaines et sociales. C'est le sujet de l'éducation, des conditions de son transfert et des compétences dans le monde du développement, qui imposent plus que jamais une démarche scientifique s'enrichissant de la complémentarité des sciences. Cette démarche s'inscrit dans le sens de celle prônée, entre autre, par Deleuze ou par Bourdieu<sup>21</sup>. En référence à la classification proposée par Yves Bertrand<sup>22</sup>, nous observons qu'en s'interrogeant sur la circulation du savoir dans le monde du développement, nous avons une lecture sociocognitive<sup>23</sup> et sociale<sup>24</sup> qui porte sur l'articulation des phénomènes culturels, sociaux ainsi que sur leurs conséquences.

Notre thèse nous a amenés malgré la difficulté de ce positionnement, à nous situer au croisement de nombreux champs disciplinaires du domaine des sciences humaines et sociales<sup>25</sup>. Elle concerne principalement les sciences de l'éducation, mais aussi, par notre ambition méthodologique, les sciences de la gestion. L'approche de Mialaret<sup>26</sup>, propose ainsi une lecture du traitement scientifique en trois branches, tableau 1 :

<sup>19</sup> Le terme de logique des acteurs, ou logique d'action provient notamment de la sociologie des organisations. La sociologie des logiques d'action s'oriente dans trois directions : « la nécessité de dépasser le corpus classique de sociologie des organisations - l'impossibilité de penser les organisations en dehors d'une dialectique entre le conflit et la coopération - réarticulations d'ensembles théoriques pouvant *a priori* sembler exclusifs. Réf : Henri Amblard, Philippe Bernoux, G. Herreros, Y.F Livian, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Le Seuil, 1996.

<sup>20</sup> Voir synthèse méthodologique générale en annexe, tableau 3.

<sup>21</sup> Pour exemple, l'œuvre de Pierre Bourdieu est justement construite sur la volonté affichée de dépasser une série d'oppositions qui structurent les sciences sociales (subjectivisme/objectivisme, micro/macro, liberté/déterminisme), notamment par des innovations conceptuelles. Les concepts d'*habitus*, de *capital* ou de *champ* ont été conçus, en effet, avec l'intention d'abolir de telles oppositions. Voir notamment : Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris : Le Sens Commun, réédition, 1992.

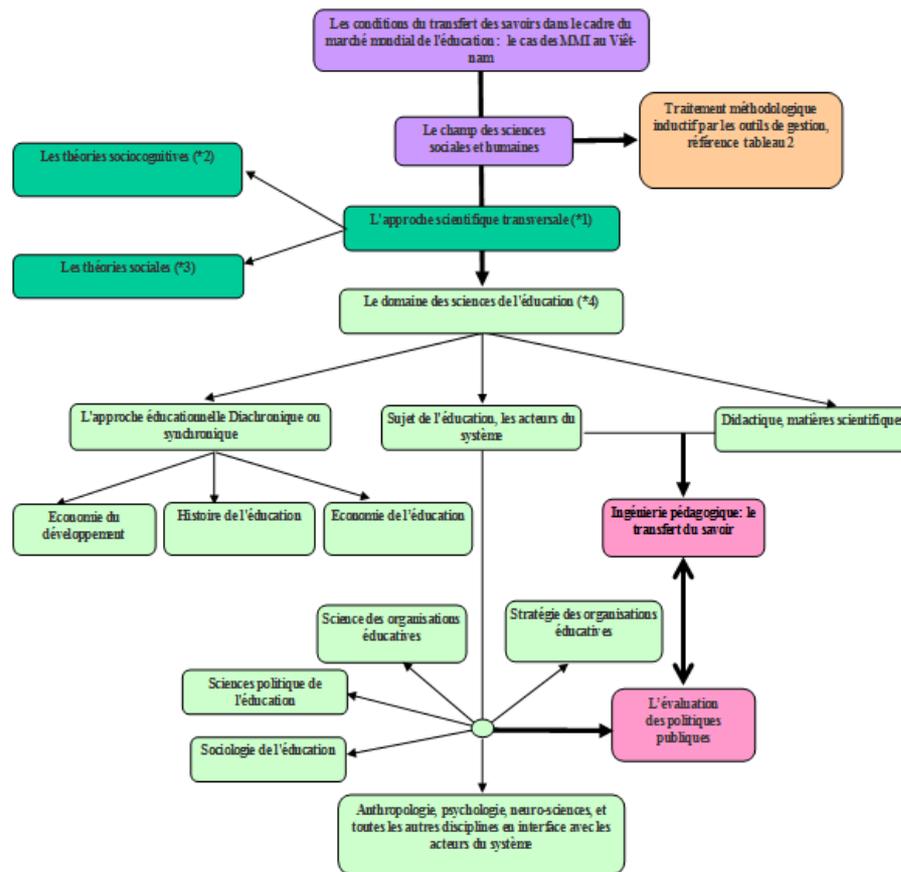
<sup>22</sup> Suivant la classification proposée par Yves Bertrand qui distingue 7 grandes options théoriques en éducation, à partir des travaux français et québécois. Yves Bertrand, *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa, Agence d'Arc inc., 1991 (2e éd.).

<sup>23</sup> Les théories sociocognitives mettent au jour les facteurs culturels et sociaux dans la construction de la connaissance. Aux Etats-Unis et au Canada, ce courant remet en question la domination du courant cognitiviste de la recherche ou la trop grande influence accordée à la dimension psychologique de l'éducation. Ces théories se préoccupent du changement à apporter à l'éducation en fonction des facteurs sociaux et culturels et s'interrogent sur la construction des savoirs.

<sup>24</sup> Les théories sociales qui éclairent les dimensions proprement sociales, environnementales, institutionnelles de l'éducation. Elles visent à résoudre les inégalités sociales et culturelles que les institutions scolaires tendent à reproduire.

<sup>25</sup> Voir annexe tableau 3.

<sup>26</sup> Pour Gaston Mialaret, les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation. Démêler les facteurs qui entrent en jeu requiert ainsi un grand nombre de disciplines scientifiques : sociologie de l'éducation, l'histoire, la démographie, l'économie de l'éducation, etc. Gaston Mialaret, *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991.



Source: réalisation par l'auteur

(\*1) Suivant la classification proposée par Yves Bertrand qui distingue 7 grandes options théoriques en éducation, à partir des travaux français et québécois Yves BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa, Agence d'Arc inc., 1991 (2e éd), 250 p.

(\*2) Les théories sociocognitives mettent au jour les facteurs culturels et sociaux dans la construction de la connaissance. Aux Etats-Unis et au Canada ce courant remet en question la domination du courant cognitiviste de la recherche ou l'influence trop grande accordée à la dimension psychologique de l'éducation. Ces théories se préoccupent du changement à apporter à l'éducation en fonction des facteurs sociaux et culturels et s'interrogent sur la construction des savoirs.

(\*3) Les théories sociales qui éclaircissent les dimensions proprement sociales, environnementales, institutionnelles de l'éducation. Elles cherchent à élucider les inégalités sociales et culturelles que les institutions scolaires tendent à reproduire.

(\*4) Selon la classification proposée par, Guy Avenzi et de Gaston Mialaret, *Guy AVANZINI, La pédagogie au 20e siècle*, p. 345  
Gaston MIALARET, *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991, 594 p., ouvrage d'introduction indispensable en Sciences de l'éducation.

[Tableau 1 – Approche scientifique de la recherche]

**L'approche éducationnelle diachronique ou synchronique de la thèse permet entre autre d'aborder l'histoire de l'éducation** au Viêt-nam pour comprendre les enjeux de la thèse et le jeu des acteurs : sous un angle aussi bien historique, anthropologique, sociologique que politique – à travers **l'économie de l'éducation** pour aborder la place de l'éducation dans le système économique vietnamien, le rôle essentiel du financement de l'éducation comme moteur de la stratégie des acteurs et notamment de la politique publique et enfin pour étudier l'efficacité des systèmes éducatifs – grâce à **l'économie du développement**, pour mesurer les enjeux liés au marché mondial de l'éducation rapportés au niveau du Viêt-nam.

**L'approche relative au domaine de l'éducation** met ainsi en lumière le jeu des acteurs impliqués dans la délocalisation des formations : **la sociologie, la politique, la dynamique des organisations, la stratégie**. Ces sciences de l'éducation permettent l'accès aux connaissances des systèmes et des organisations, en l'occurrence de l'offre éducative et des partenaires locaux. Les sciences qui se trouvent en interface interviennent quant à elles sur la connaissance et le développement des acteurs en tant que personne,

**la psychologie, les neurosciences, la psychanalyse, etc.** Elles nous éclairent sur le comportement des individus en tant qu'acteurs du système et interviennent non seulement dans la construction du savoir (la motivation, le désir, les capacités intrinsèques, etc.), mais aussi dans toute la formation des relations entre les acteurs (dynamique et phénomène de groupe, circulation du pouvoir, etc.).

Notre intérêt pour une vision sociocognitive ou sociale des problèmes abordés nous conduira à privilégier les sciences portant sur les phénomènes collectifs et sociaux. Parmi toutes celles qui rapprochent le sujet(s) ou l'acteur(s) de son ou de ses objets, **on distingue les sciences relatives à l'évaluation et particulièrement des politiques publiques. Elles sont essentielles pour mesurer la pertinence des prestations, pour la mise en relation entre les objectifs et les résultats de la formation. Elles représentent donc un outil méthodologique de premier plan pour notre recherche.**

**L'approche didactique**, permet quant-à elle d'aborder les matières qui véhiculent les savoirs scientifiques. Ces derniers concernent potentiellement celles susceptibles de composer un programme de formation au management. Notre choix méthodologique nous conduira cependant à interroger la didactique essentiellement en termes d'adaptation des contenus et des conditions globales du transfert des savoirs. Il ne s'agira donc pas d'analyser les valeurs scientifiques mais plutôt la capacité des apprenants de pouvoir se les approprier. Cette démarche nous mènera indubitablement à interroger le système de gestion des activités, autrement dit l'ingénierie pédagogique.

### **Problématique et hypothèses**

Nous partons de l'idée que la formation du capital humain représente une prestation de service sujette à alimenter un marché mondial de l'éducation. **Nous faisons l'hypothèse que la marchandisation du savoir ne représente cependant pas toujours et parfois loin s'en faut, des conditions propices à une formation pertinente du capital humain et donc des conditions des ressources humaines nécessaires partout dans le monde. Nous supposons que le risque qualitatif est d'autant plus lourd pour des pays émergents qui, à défaut de ressources suffisantes, deviennent des récipients des savoirs transférés et subissent ainsi les éventuels aléas du marché de l'éducation.** Les conflits d'intérêts que suscite cette activité peuvent être incompatibles, voire contradictoires, avec l'intérêt de certains acteurs et notamment de celui de certains États. L'environnement concurrentiel qui préfigure à l'instauration de tout marché mondial de ce type, peut, lorsqu'il est appliqué à l'éducation, être générateur de conflits d'intérêts entre l'offre et la demande, voire entre les demandeurs eux-mêmes. Ceci risque d'interférer négativement sur les conditions et sur la qualité des savoirs transférés. **Touchant ainsi le domaine d'un service public essentiel au fonctionnement des États, la globalisation économique risque ainsi d'imposer ses règles de fonctionnement, y compris lorsqu'elles sont perfectibles, à un secteur de l'éducation qui était jusqu'à alors relativement épargné par les risques éventuels liés au commerce des services.** Cependant, ce secteur a-t-il la possibilité de générer des services au même titre que n'importe quelle autre prestation, par exemple que les loisirs ou les assurances ? Est-ce que le fait de représenter un service essentiel pour le développement de pays émergents ou d'être exploité dans un pays émergent tel que le Viêt-nam, ne change-t-il pas la donne ?

Si notre hypothèse se confirme, nous montrerons dans quelles conditions une prestation éducative peut s'imposer dans des pays dits en voie en développement (PVD) pour pouvoir former les ressources humaines de la manière la plus pertinente possible.

Pour vérifier notre hypothèse, nous limiterons notre recherche au marché des **masters en management international**<sup>27</sup> qui sont délocalisés au Viêt-nam.

Aussi nous tenterons de répondre à l'interrogation suivante :

***Dans le secteur de l'enseignement supérieur des pays en développement, comment définir des modes opératoires à la fois compétitifs sur un marché des services qui s'ouvre à l'offre étrangère et pertinents au regard des valeurs ou des objectifs spécifiques des financeurs publics locaux ou internationaux ?*** Trois facteurs majeurs nous invitent à nous limiter à ce domaine d'étude<sup>28</sup> :

- **au niveau du marché de l'éducation** : l'importance que prend ce phénomène au niveau mondial et l'imperfection de tout marché limite grandement les possibilités de globaliser les recherches à ce propos. L'analyse d'une prestation aussi complexe qu'un service éducatif n'a de sens que si elle ne s'applique qu'à un champ d'investigation restreint, dont le traitement pourrait servir à la conceptualisation du problème dans sa globalité. Nous aborderons le problème sous l'angle de la notion de service orientée vers un public ciblé : c'est la demande des bénéficiaires qui forme la base du service<sup>29</sup> ;
- **le polymorphisme des acteurs du système en présence contraint à une approche précise des attentes et des besoins**<sup>30</sup> : la délimitation du jeu des acteurs dans un contexte sociologique et anthropologique restreint à un marché national, tel que celui du Viêt-nam, est donc capitale ;
- **le transfert du savoir pose la question de sa pertinence et donc de la diversité des attentes des acteurs**. Il paraît dès lors prépondérant de cibler un milieu géographique, en l'occurrence le Viêt-nam, pour la pleine mise en valeur des enjeux liés aux objectifs des différents acteurs.

Finalement, le Viêt-nam représente l'archétype du pays émergent, objet de notre recherche. Le marché de l'éducation vient de démarrer grâce à une ouverture politique tout azimut en faveur des investissements étrangers, à cette heure, il est en pleine expansion. Même si les attentes sont fortement variées, ce marché a ainsi l'avantage de concerner un public et un nombre encore restreint de MMI, ce qui facilite le travail d'investigation.

Pour illustrer et justifier notre hypothèse, nous allons montrer l'importance accordée par les acteurs, notamment par l'État, envers cette offre étrangère pour former les élites du pays. Nous allons partir d'une approche macroéconomique vers une approche microéconomique de la problématique. Nous observerons le fonctionnement de ce marché de l'éducation, ses enjeux et ses risques, en partant de son environnement global, mondial, puis en dérivant, decrescendo, vers la situation vietnamienne et enfin, vers le jeu et la stratégie des établissements et des acteurs. **Nous allons tenter de démontrer que la seule reconnaissance qualitative de l'offre étrangère ne suffit pas à garantir un transfert pertinent des savoirs tel qu'il est proposé au Viêt-nam actuellement.**

**L'enjeu de notre travail est de vérifier si nous pouvons affirmer les hypothèses suivantes :**

- **hypothèse 1** : la circulation du savoir et la formation du capital humain constituent bien un phénomène mondial de plus en plus régulé par un marché de l'éducation ; ce phénomène relativement nouveau touche particulièrement le Viêt-nam puisque

<sup>27</sup> Par commodité, nous utiliserons l'acronyme MMI dans la suite du texte.

<sup>28</sup> Voir figure 1.1.

ce dernier a de très forts besoins et attentes, pour soutenir son développement, compenser son manque de ressources humaines et financières. Toutefois, le marché de l'éducation n'est cependant pas un marché comme les autres, particulièrement au Viêt-nam. Cette prestation de service est très complexe, elle touche le domaine public, dépend fortement de l'environnement local et fait participer activement les acteurs. Les délocalisations d'un master mettent en jeu des acteurs à statut et intérêts particuliers, qui compliquent et qui risquent de compromettre une transmission pertinente des savoirs, ce que nous nous proposons de démontrer ;

- **hypothèse 2** : la politique d'autofinancement menée par le Viêt-nam et d'ouverture à l'investissement étranger peut constituer à la fois une source de richesses mais aussi de danger pour le développement du pays. D'un côté, elle améliore les ressources, de l'autre elle complique le contrôle et l'adaptation des formations. Le risque est que les formations ne soient pas suffisamment adaptées aux spécificités locales et quelles ne répondent pas aux besoins socioéconomiques ni aux réalités culturelles du Viêt-nam ;
- **hypothèse 3** : cette situation place en porte à faux une offre publique<sup>31</sup> poursuivant traditionnellement une logique culturelle, sociale et humaniste face à une offre privée habituée à défendre une logique commerciale pour pouvoir se développer<sup>32</sup>. Aussi, pour mener à bien ces activités délocalisées, l'offre étrangère, ainsi que tous les acteurs vietnamiens doivent-ils créer un environnement particulier, des conditions spécifiques et propices adaptées aux spécificités locales.

### **Dans ces conditions, comment définir des modalités d'ingénierie pédagogique et d'évaluation qui permettent de faire coïncider ces différentes logiques d'acteurs et de rendre les offres performantes ? Tel est le principal enjeu de cette recherche.**

Cet enjeu d'inscrit dans un terrain difficile car notre problématique est nouvelle, d'actualité et « sérieuse » car touchant le capital humain. Susceptible d'intéresser de nombreux universitaires et politiques, elle est aussi sujette à polémique. Aussi, ces facteurs rendent-ils son traitement d'autant plus complexe d'un point de vue scientifique.

L'ouverture à l'offre étrangère initiée par le Viêt-nam est notamment motivée par un manque d'expertise. Les raisons qui motivent l'offre étrangère sont-elles quant-à elles uniquement scientifiques, culturelles, ne sont-elles pas aussi économiques ? En plus des conditions de transfert des savoirs, nous aborderons le sujet de l'éthique universitaire, notamment la question de la discrimination économique, car les formations sont pour l'essentiel payantes, ce qui peut compliquer la recherche dans la mesure où l'aspect discriminant est perçu comme contradictoire avec la vision du service public prônée par une partie des universitaires. C'est donc un sujet qui peut rencontrer des résistances. Alors que la fuite des cerveaux anime depuis fort longtemps les gazettes et peut être, comme nous le verrons, le fruit d'une logique d'influence de la part des États et de tous les établissements, on note aussi que la marchandisation pose actuellement de plus en plus de questions déontologiques dans le milieu universitaire à cause des problèmes qualitatifs mais aussi de corruption liés notamment à des trafics de diplômes. Il est à ce titre toujours plus compliqué de traiter d'un sujet d'actualité.

Il n'est pas non plus évident de poser une problématique portant sur le savoir, touchant les pratiques des universitaires eux-mêmes. Même si notre thèse interroge avant tout les méthodes, les structures de l'ingénierie pédagogique, ou en bref les conditions organisationnelles ou opérationnelles pour la transmission du savoir, il n'empêche que le résultat peut être perçu comme un « jugement » qualitatif des savoirs transférés. C'est

d'autant plus probable que pour bon nombre de MMI, la délocalisation est portée par un minimum de personnes en mobilité, souvent par une seule. Dans un monde où le processus d'évaluation des pratiques et des politiques publiques est plutôt rare et ne peut de toute façon être effectuée que par des pairs, on comprend bien dès lors toute la complexité de la problématique que nous souhaitons aborder dans le cadre de notre recherche doctorale.

### **Une approche méthodologique conditionnelle**

La recherche sur les modalités de délocalisation est donc originale mais complexe. **Elle est sérieuse** car il a été décidé par l'État qu'il s'agissait en partie de l'avenir du peuple vietnamien. **Elle est nouvelle** car, sur le modèle occidental, les délocalisations ont débuté récemment dans le monde du développement et particulièrement, au Viêt-nam. Enfin, **elle est d'actualité**, car suite à certains événements récents, elle suscite des inquiétudes quant à la crédibilité de certaines prestations fournies<sup>33</sup>.

C'est aussi et surtout une **problématique complexe** car elle touche autant les secteurs : de l'enseignement supérieur - de l'économie pour la formation des cadres et l'activité commerciale que suscite les délocalisations - du social et du culturel car ces facteurs conditionnent l'environnement des formations - politique car ces activités sont le fruit de la volonté d'un parti socialiste qui se tourne définitivement vers le marché. Cette situation génère tout au moins trois situations risquant de paraître conflictuelles : **l'imperfection du marché – l'ambiguïté liée à la marchandisation du savoir – les conflits d'intérêts des acteurs.**

**Le premier conflit émane de la notion de marché imparfait**<sup>34</sup> puisque une prestation de service du type d'un master délocalisé peut occasionner un déséquilibre d'information et de choix encore plus important pour le public dans un pays comme le Viêt-nam.

**Le second conflit peut être provoqué par une marchandisation du savoir légitimée par l'appareil universitaire public.** Non seulement l'aspect commercial des formations rebute la majorité des universitaires mais de plus, il est dès lors choisi de mettre une partie de l'appareil de production des savoirs et de la formation des ressources du pays entre les mains d'investisseurs étrangers. Dans un pays socialiste, ce n'est pas chose commune. Ainsi se superposent au Viêt-nam :

- un système public de formation comprenant une aide extérieure importante, souvent sous la forme de programmes éducatifs spécifiques des pays riches et des agences de développement ;
- et surtout un secteur marchand, local mais de plus en plus ouvert à des acteurs internationaux, secteur qui peut générer le troisième cas de conflit : le contrôle de qualité.

En effet, les universitaires du secteur public représentant l'offre ne sont pas coutumiers de ce genre de pratique, même s'ils reconnaissent de plus en plus comme inévitable de devoir passer par des gestions de projet tout au moins en partie autofinancés. Mais comme le démontre Annie Vinokur, « *le problème des financements de l'éducation peut fortement porter préjudice à la vocation même de service public de l'éducation mais surtout à sa qualité : qui paye décide est à la fois un adage populaire ("qui paie les violons choisit*

<sup>33</sup> Nous verrons dans le chapitre 3 que le problème n'est pas récent au Viêt-nam et qu'il s'est produit de manière identique avec des universités de Singapour et de Taiwan. Notamment en référence au rapport de Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, Hanoi : MAE-Ambassade de France en République Socialiste du Viêt-nam, Les cahiers de la coopération, 2002.

<sup>34</sup> Concept notamment développé par Keynes ou Stiglitz.

la musique") et l'aphorisme d'une doctrine qui entend substituer aux rapports de pouvoir hiérarchisés des systèmes éducatifs publics des relations contractuelles, quasi-marchandes ou marchandes »<sup>35</sup>.

Pour répondre à notre problématique, il nous faut donc trouver une méthode qui permette à la fois de tenir compte des enjeux liés à l'influence de multiples environnements (social, éducatif, politique, économique) et des principaux conflits générés par cette problématique (l'imperfection du marché – le conflits d'intérêts des acteurs - la qualité des prestations).

### **Une ambition méthodologie inductive**

Vu le champ d'application de la recherche et les enjeux relatifs au marché mondial du savoir, il nous est apparu nécessaire de partir d'un contexte macroéconomique, symbolisé par l'environnement global et mondial du marché, pour finalement revenir à une application à l'échelle d'un pays tel que le Viêt-nam. Ceci permettra de mesurer plus précisément les enjeux et les conséquences d'un tel marché à l'échelle d'un pays émergent qui, par ses choix politiques, doit actuellement faire face avec force à la problématique de la marchandisation du savoir. Pour ce faire, **nous aurons recours à une approche inductive avec des moyens de mise en œuvre variés allant de la revue de littérature, aux enquêtes quantitatives et qualitatives et les outils d'analyse utilisés pour l'évaluation des politiques publiques.**

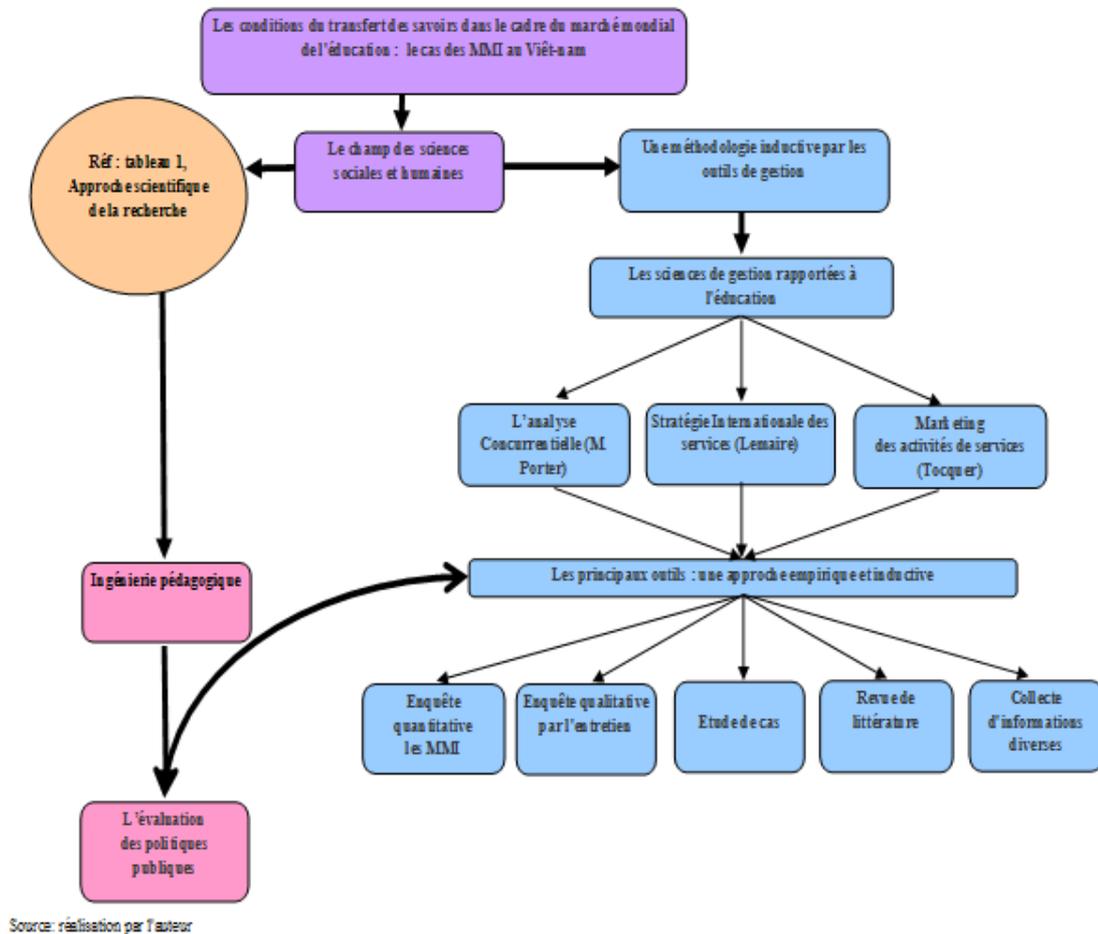
Notre ambition méthodologique principale sera d'appliquer les concepts des sciences de gestion au secteur éducatif et notamment, d'analyse stratégique dans un environnement concurrentiel où il existe une diversité d'offres. Nous utiliserons notamment les outils de gestion et **l'analyse concurrentielle**<sup>36</sup>, de **marketing des activités des services**<sup>37</sup> et **d'analyse stratégique internationale du domaine des services**<sup>38</sup>, en supposant que l'éducation constitue une activité de service dans laquelle le client/étudiant doit être l'acteur dominant. **Les finalités et notamment la pertinence socio-économique de cette activité éducative seront intégrées par le recours aux méthodes d'évaluation des politiques d'actions publiques, tableau 2 :**

<sup>35</sup> Annie Vinokur, *Pouvoir et du financement de l'éducation*, Publication dans le cadre du réseau FOREDOC, réseau international et pluridisciplinaire, attaché à l'UMR Economie X de l'Université Paris X – Nanterre. 2007.

<sup>36</sup> Michaël Porter, *L'avantage concurrentiel*, Paris : Inter édition, 1986.

<sup>37</sup> C. Cudennec Tocquer G., *Service Asia*, op. cit.

<sup>38</sup> J.P Lemaire, avec la collaboration de G.Petit, *Stratégies d'internationalisation*, Paris : éd. Dunod, 1997.



[Tableau 2 – Traitement méthodologique inductif par les outils de gestion]

L'objectif final de cette méthodologie est de tenter d'aborder frontalement les débats très complexes tels que ceux consacrés à la marchandisation du savoir, à la discrimination économique, à la fuite des cerveaux<sup>39</sup> et surtout à l'adaptation des formations délocalisées aux spécificités locales. En interrogeant les modalités de la délocalisation, nous tentons de nous appuyer sur la forme pour mener une réflexion sur l'évaluation de la pertinence des formations exportées. Nous nous plaçons donc en amont (préparation) ou plus rarement en aval (résultats) de la formation en interrogeant notamment la stratégie et l'ingénierie pédagogique.

Nous menons un travail d'évaluation de formes ex ante ou ex post<sup>40</sup>. Nous souhaitons évaluer les conséquences des formes choisies pour mener à bien une délocalisation et non

<sup>39</sup> Les travaux les plus radicaux à ce propos ont notamment été menés par Pierre Jallée, *Le pillage du tiers monde*, Payot, 1975.

<sup>40</sup> En fonction du moment où elles interviennent, on peut distinguer trois grands types d'évaluation des politiques publiques : - l'évaluation ex ante, c'est-à-dire l'étude prospective de la faisabilité et de l'impact d'une mesure projetée ou en préparation ; - l'évaluation ex post qui vise à apprécier les résultats des actions après coup au regard des objectifs, permette de tirer les enseignements

pas l'acte de formation lui-même. Il s'agira de s'extraire des débats pouvant être perçus comme partisans, en ayant pour objectif de mettre à jour des modèles à partir des cas existants. Les établissements et les cas ciblés ne deviennent donc plus que des supports nécessaires à la conceptualisation. Ainsi notre travail ne consiste pas à évaluer la qualité intrinsèque et formelle des formations MMI observées, nous nous attacherons à l'étude du processus décisionnel conduisant au choix du modèle.

### **Le plan de thèse**

Notre thèse comprendra une **introduction générale, deux grandes parties** comprenant respectivement cinq chapitres et d'**une conclusion générale**.

**La première partie sera formée de trois chapitres** et abordera la méthodologie, les concepts scientifiques ainsi que tout l'environnement de la demande vietnamienne. Elle permet finalement d'exposer les enjeux internationaux et locaux à travers la demande vietnamienne. Nous abordons la problématique sous un angle macro-économique et notamment les enjeux de la marchandisation du savoir dans son environnement mondial. Elle recentre ensuite notre recherche sur une dimension microéconomique, sur le Viêt-nam et doit permettre de déterminer la demande des acteurs envers l'offre étrangère.

**La seconde partie sera composée de deux chapitres.** Elle abordera la proposition de l'offre internationale sous la forme des masters de management au Viêt-nam. Nous exploiterons toutes les informations recueillies pour rapprocher la demande vietnamienne de l'offre étrangère et pour en tirer des analyses qui nous aideront à répondre à notre problématique. Nous évaluerons la pertinence de la réponse de l'offre étrangère sous la forme de modèles stratégiques.

### **Premier chapitre : fondement méthodologiques**

Il doit permettre entre autre de montrer que, d'un point de vue méthodologique, notre travail suit une ambition inspirée des méthodes de gestion, notamment de l'approche concernant les marchés concurrentiels au niveau international.

### **Deuxième Chapitre : les enjeux du marché de l'éducation et du développement.**

Il permettra de nous positionner dans un premier temps au niveau macroéconomique, de l'environnement global et en particulier sur celui des pays d'Asie de l'Est en abordant les enjeux et les formes principales prises par le marché de l'éducation au niveau international, les conditions de son émergence, son volume, ses conséquences pour l'éducation mais surtout pour le développement des pays. Nous tenterons de faire l'articulation entre les mécanismes principaux censés régir le développement économique et social des pays à travers différents stades et de comprendre quel est le rôle du capital humain dans cette évolution. Nous analyserons les relations éventuelles existantes entre les moyens que ces pays possèdent pour développer des ressources humaines et le marché de l'éducation. Nous essayerons de mettre en valeur les formes, notamment stratégiques, qu'il prend au niveau de l'enseignement supérieur et de s'interroger sur les motivations de l'offre des établissements universitaires. Nous réfléchirons sur les conditions globales, théoriques qui garantiraient le transfert du savoir et l'enrichissement des ressources humaines des pays récipients.

### **Troisième chapitre : environnement et offre locale du marché de l'enseignement supérieur du Viêt-nam.**

rétrospectifs sur une politique parvenue à maturité ; - l'évaluation *in itinervis* ou chemin faisant. Référence Conseil Scientifique de l'Evaluation, « Petit guide de l'évaluation des politiques publiques », revue *La documentation française*, N°3, 1996, pp. 531-550.

Le chapitre précédent aborde de manière globale les grands enjeux du marché de l'éducation, des formes principales de cette offre de service, les conditions générales de transfert du savoir, le présent chapitre abordera les mêmes thèmes sous l'angle d'un marché restreint, national, à l'échelle microéconomique, pour comprendre les enjeux appliqués à une situation concrète et locale. L'objet final du chapitre est d'évaluer les attentes des acteurs présents dans le pays à l'égard de l'offre internationale. Nous aborderons dans un premier temps les facteurs historiques, sociaux, culturels, politiques et économiques, qui ont favorisé l'émergence du marché de l'éducation et ont sculpté le paysage actuel du système éducatif. Nous découvrirons pourquoi le marché s'est créé, quels en sont les besoins économiques et quels sont les moyens de l'offre de formation locale. Nous comparerons donc les besoins en ressources humaines pour satisfaire le renouveau social et économique, avec la réponse de l'appareil éducatif vietnamien, notamment pour la formation des cadres supérieurs et pour garantir la recherche. Ce chapitre a donc pour objectif de définir les fondations de l'environnement qui a permis l'avènement de ce marché de l'éducation et les motifs qui sont censés légitimer l'intervention de l'offre étrangère au Viêt-nam.

#### **Quatrième chapitre : l'offre étrangère dans le marché des formations à la gestion**

Après avoir observé le marché de l'éducation à travers l'environnement global, puis mis en valeur les enjeux dans l'environnement vietnamien, les éléments seront réunis pour répondre à notre problématique. Finalement les modalités de délocalisation des formations étrangères seront analysées en fonction de la demande vietnamienne. Ce sera l'occasion d'exploiter les enquêtes comparatives et les différents entretiens ou expériences à propos des MMI observés entre 2005 et 2008. Nous essaierons, grâce à des études de cas, de rassembler toutes les informations pour décrire plus précisément quels sont les risques et les difficultés pour pouvoir transférer les connaissances en management, des pays occidentaux vers le Viêt-nam. De même, nous observerons la manière avec laquelle l'offre étrangère intègre les spécificités locales pour transférer ses formations. Comment se comportent les différents acteurs, qu'ils aient une influence externe à la formation ou qu'ils aient à intervenir directement dans sa production ? Ainsi, nous verrons à quelles conditions environnementales et intrinsèques l'offre étrangère est soumise pour pouvoir garantir l'atteinte de ses objectifs.

#### **Cinquième chapitre : Analyse des résultats**

Dans ce dernier chapitre, il sera temps de croiser les différentes observations et analyses pour mesurer la corrélation entre les attentes locales et l'offre étrangère. Ceci s'effectuera grâce à une mise en perspective de modèles stratégiques. Nous verrons si, malgré toutes les contraintes, les modalités mises en place sont suffisantes pour garantir le transfert qualitatif ou d'excellence, tel qu'il est attendu par tous les acteurs, voire escompté par l'offre elle-même : y a-t-il cohérence entre la formation délivrée au Viêt-nam est celle qui est produite dans le pays d'origine ? Cette cohérence suffit-elle pour garantir un transfert pérenne des savoirs ?

Pour ce faire, nous analyserons les modèles stratégiques sous trois angles : **le premier concerne la capacité intrinsèque des établissements à pouvoir maîtriser** l'ensemble de l'appareil de production du savoir dont elle est censée être maîtresse d'œuvre - **le second angle traitera de l'environnement des forces extérieures**, pour mesurer la manière dont elles interagissent sur la délocalisation - **le troisième concernera le jeu entre les concurrents directs**, nous nous interrogerons sur la force du marché et sur les arguments des concurrents pour pouvoir se différencier.

# Partie I : Fondements méthodologiques, concepts scientifiques et enjeux du marché de l'éducation dans le contexte vietnamien

## Chapitre 1 : Contexte et fondements méthodologiques

Pour mener à bien notre recherche il importe donc de trouver une démarche méthodologique qui puisse à la fois intégrer la dimension macro et micro économique de notre problématique et qui permette de tenir compte des enjeux liés à l'environnement du marché de l'éducation au Viêt-nam. Nous prenons comme cadre de recherche le marché des formations de haut niveau universitaire en supposant qu'il fonctionne de manière identique à ceux engendrés par d'autres prestations de service en prêtant toutefois attention à ses fortes particularités. Ainsi si l'on se réfère au secteur du tourisme, nous savons pertinemment qu'on ne vend pas de la même manière des prestations cinq étoiles et des séjours pour les routards : le public cible n'est pas le même, les stratégies de conception et de vente ne le sont pas plus par voie de conséquence. De la même manière, dans le marché de l'éducation, un MMI délocalisé constitue une prestation de service totalement différente comparativement, par exemple, à une formation continue de courte durée. Les différences de public, de coût, d'expertise mobilisée, de procédures d'évaluation, etc., imposent des modalités différentes de délocalisation.

On suppose ainsi que la mise en concurrence peut générer des comportements différents pour l'offre étrangère, dans le secteur des MMI aussi bien que, par exemple, dans celui de l'industrie des services. Ainsi, un hôtel d'une étoile dans un lieu attractif peut se permettre, en l'absence de concurrence, de proposer des prestations basiques à un prix élevé.

Tout d'abord, il convient de se demander si les MMI constituent un marché. La notion de *marché* est en effet liée à un concept lucratif qui peut interroger la validité de notre fondement méthodologique. Ainsi, « [...] *les segments doivent être homogènes et distincts entre eux, chaque segment doit pouvoir être exploité en termes de chiffre d'affaires et de marge, les segments doivent pouvoir être accessibles à une communication* »<sup>41</sup>. On constate que la famille des MMI offre trois des conditions premières et *sine qua non* sans lesquelles un segment de marché ne pourrait pas exister : **une certaine homogénéité - un système concurrentiel et l'accessibilité à l'information – un aspect lucratif**. La dernière est, dans notre cas, plus contestable puisqu'elle est relative à l'aspect lucratif qui fait l'essence même d'un marché. Or, à l'image de la situation mondiale, le segment des MMI au Viêt-nam se divise nettement entre les tenants d'une logique commerciale et ceux d'une logique

<sup>41</sup> Réf : CERPEG, Centre de ressources pour l'enseignement professionnel en économie-gestion. <http://www.ac-versailles.fr/CERPEG/ressdiscipl/economie/entrep/marche.htm#C1>. Académie de Versailles, le 1/11/2008.

coopérative et culturelle. Cette dernière, par définition, sous-tend une absence de marge et donc de profit aux actionnaires. Nous constaterons cependant que :

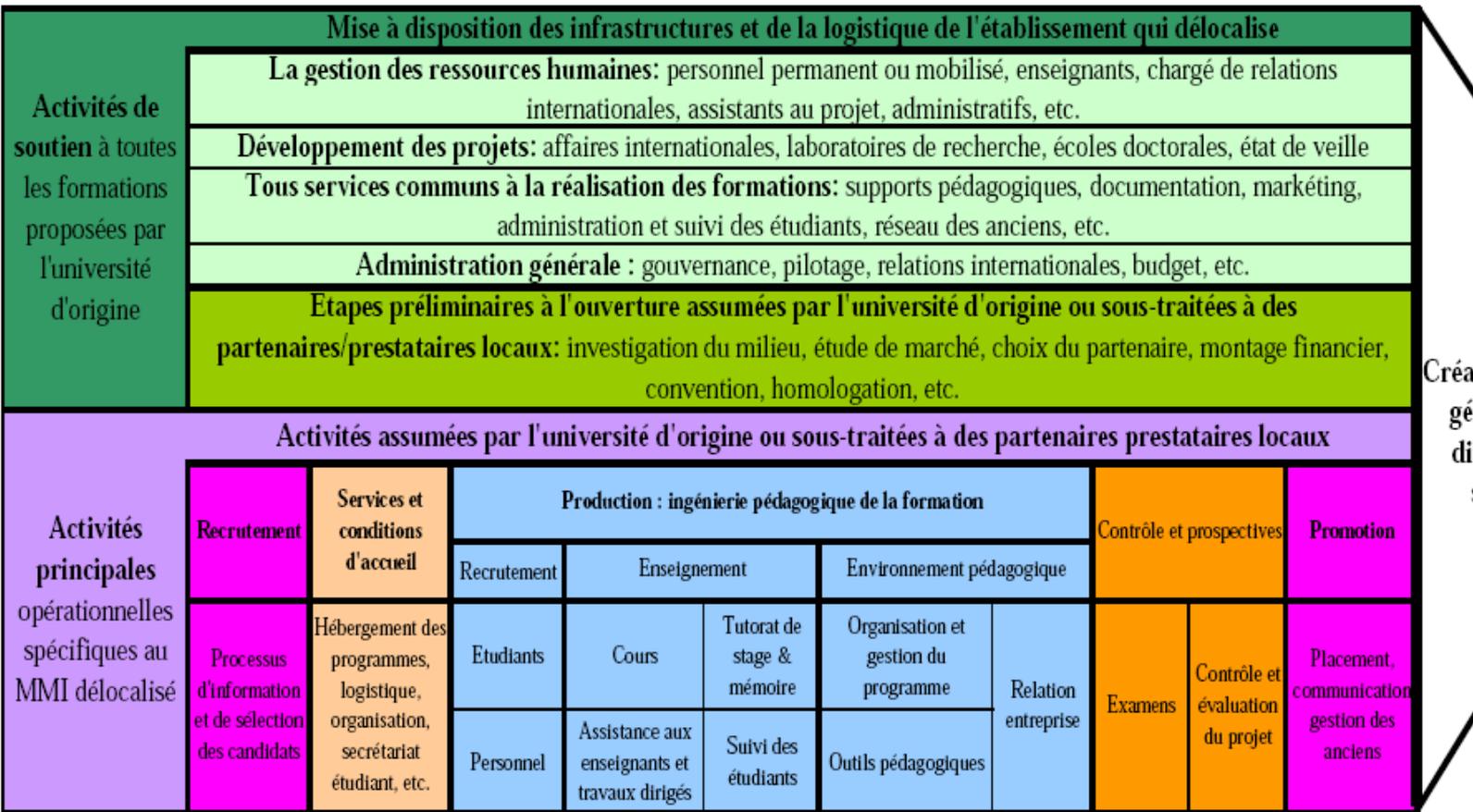
- les programmes de coopération multilatéraux traditionnels, totalement financés par des fonds publics ou sociaux, impactent de moins en moins en volume d'activité sur le jeu concurrentiel. Ils sont à présent largement minoritaires ;
- tous les établissements, publics comme privés, sont actuellement plus ou moins, dans une dynamique de gestion qui les contraignent à tenir compte des impondérables économiques et qui impactent sur leur stratégie ;
- une grande part des modalités de délocalisation s'impose *a priori* de manière relativement identique à tous les acteurs contraints de répondre sur ce segment à des attentes d'excellence de la part du public.

La notion de *mise en place stratégique* alliant à la fois les finalités scientifiques, universelles mais aussi les réalités économiques ainsi que les activités de développement internationales, s'impose, à l'exemple de toute entreprise internationale, comme un préalable à débattre au sein de tous les conseils d'administration. Dans ces conditions, si nous supposons être dans un marché, les MMI représentent dès lors un segment de marché potentiel en tant que prestation de service spécifique, capable de répondre à la demande d'un public ciblé. Mais finalement, c'est le comportement des établissements à l'égard de cette prestation qui devrait finalement nous démontrer si ce marché et ce segment existent, suivant la manière avec laquelle les concurrents appréhendent le marché, fixent leurs tarifs, communiquent avec le public et produisent globalement la prestation.

Nous supposons ainsi que chaque établissement détermine ses conditions de délocalisation en fonction notamment de sa stratégie et des modalités correspondantes :

1. la stratégie affichée peut être ainsi commerciale, culturelle, de marque, d'influence, etc. Nous remarquerons qu'elle est en partie liée à la nationalité des établissements et notamment de leur origine anglo-saxonne ou pas. Nous observerons aussi des variables concernant l'origine des projets, le type de contractualisation avec les partenaires locaux, la forme de délocalisation, les tarifs et les outils de promotion.
2. des modalités de mise en œuvre stratégiques, qui mettent en valeur la mise en place, l'organisation ou la gestion des activités. Nous verrons notamment quel est le degré d'autonomie de l'offre étrangère envers les sous-traitants ou partenaires locaux, notamment relatif à toute l'ingénierie pédagogique et les capacités d'adaptation de l'activité aux spécificités locales.

Pour mettre en valeur ces différentes stratégies nous nous appuyerons, entre autre sur la chaîne de valeur d'une formation délocalisée, réalisée à partir de l'approche proposée par M.Porter, figure 1.1 :



Source: adaptation par l'auteur de la chaîne de valeur, Michaël Porter, L'avantage concurrentiel, Paris: Inter édition, 1986, 647p.

[Figure 1.1 – Chaîne de valeur théorique d'un master délocalisé]

Nous souhaitons donc prioritairement une mise en perspective dans un environnement concurrentiel pour faire l'articulation entre le concept de *marché de l'éducation* et celui lié au transfert du savoir. Les outils de gestion et plus précisément d'analyse stratégique, serviront au traitement des risques encourus par la marchandisation des formations à la gestion. En effet, il amène à mesurer la pertinence des choix stratégiques et la manière de les assumer, de les conduire<sup>42</sup>.

Nous faisons ainsi l'hypothèse méthodologique que certains des facteurs qui conditionnent le fonctionnement du marché mondial des services sont similaires à ceux qui conditionnent l'environnement, le jeu des acteurs et le jeu concurrentiel lié à l'internationalisation des masters de gestion.

## 1.1 Le positionnement épistémologique

Au préalable à la description de nos outils méthodologiques il paraît dans notre cas important de situer notre positionnement épistémologique. En effet, suivant l'adage « il est difficile d'être juge et partie », du fait de notre activité professionnelle, notre positionnement de chercheur peut être compliqué par des établissements partenaires pouvant être à la fois

<sup>42</sup> L'intérêt de développer de tels outils d'analyse, pour construire une stratégie qui soit en cohérence avec les finalités de l'organisation, a été notamment évoqué par Taylor ou Maslow puis par M. Weber (1995) ou Mintzberg (1999).

impliqués par nos activités professionnelles et par nos travaux. La difficulté de pouvoir maintenir la position de recherche peut aussi être aggravée par notre propre éthique universitaire. Ainsi dans l'idée notamment initiée par Durkheim<sup>43</sup>, dans ces conditions, il peut être plus difficile pour le chercheur de considérer les faits sociaux comme des choses et d'en chercher les causes et les effets sans risquer de faire intervenir des causes subjectives. Ces faits doivent être intégrés comme préalable de notre travail et comme nous le verrons par la suite, les effets doivent être positivés par les outils méthodologiques choisis pour traiter la problématique.

Nous devons donc trouver un positionnement épistémologique équilibré en évitant tout au moins deux écueils : **d'une part**, limiter au maximum son propre engagement, notamment dans le débat sur la marchandisation de l'éducation - **d'autre part**, pouvoir traiter le sujet des spécificités interculturelles, en tentant de limiter l'interférence de ses spécificités propres. Ainsi, dans une situation de recherche internationale, interculturelle, il importe de

se doter des moyens d'observation et d'analyse qui se démarquent de ses habitus<sup>44</sup>. Nous ne devons pas être limités par nos préjugés, perceptions, au risque de « passer à côté » de l'intérêt de l'observation. « Sauver en éthique une forme de rationalité et de subjectivité dans la démarche du chercheur implique que l'on distingue le connaître de l'être et que l'on en fasse apparaître le juste équilibre. C'est dire aussi que la subjectivité inclinerait plutôt à la certitude, à l'évidence et la rationalité au recul, au doute plus tard érigée en méthode »<sup>45</sup>.

C'est ainsi que notre ambition méthodologique et les outils de gestion peuvent se marier à notre expérience et notre engagement de chercheur pour nous aider à mener à bien nos travaux. En effet, certains débats tels que l'offre publique versus l'offre privée - l'offre anglo-saxonne versus l'offre francophone - la stratégie de volume et la notion de rentabilité, la pérennité des accords partenariaux - etc., peuvent tout à fait être sujets à de vives discussions et engager aussi les personnes en leur nom et/ou, par delà, au nom de leur organisation professionnelle. Notre rationalité, par essence limitée<sup>46</sup>, doit donc être compensée par l'ensemble des outils quantitatifs et qualitatifs, les expériences professionnelles et l'ensemble des informations, mises en œuvre ou recueillies, pour accumuler suffisamment de connaissances et conduire finalement à la réalisation de nos objectifs de recherche.

## 1.2 Une méthodologie inductive

---

Les outils méthodologiques que nous allons utiliser s'inscrivent dans une démarche méthodologique qui est essentiellement inductive<sup>47</sup>, dont les différentes phases sont les suivantes :

<sup>43</sup> Emile Durkheim, *Le suicide*, PUF, 1930, pp. 314-315.

<sup>44</sup> Pierre Bourdieu, «Le Sens pratique», Éditions de Minuit, 1980, pp. 87 et ss.

<sup>45</sup> Magali Prodhomme, « La subjectivité : élément pour une éthique de la Recherche », texte de la communication à la journée d'étude : *La relation du "sujet chercheur" à la recherche*, Lyon 2, le 7 juin 2002.

<sup>46</sup> Simon Herbert A., "Rationality in Political Behavior", in *Political Psychology Revue*, presentation Carnegie Mellon University., 1995, 16, 45-63.

<sup>47</sup> Jean-Claude Andréani et Françoise Conchon « Les techniques d'enquêtes expérientielles : vers une nouvelle génération de méthodologies qualitatives », in *Revue Française du Marketing*, N° 189/190, 2002/4-5, p. 5-15. 2002.

- phase 1 : nous suivons donc une conception de la recherche et identification empirique des objectifs d'étude ;
- phase 2 : nous avons un instrument d'exploration adaptatif et créatif notamment grâce aux outils de Porter ;
- phase 3 : nous recueillons de l'information sur le terrain par enquêtes quantitatives et qualitatives, interviews, observations ;
- phase 4 : nous analysons les résultats au fil des hypothèses posées ;
- phase 5 : au final nous souhaitons valider notre travail par la confrontation des informations et par triangulation<sup>48</sup>.

Notre démarche nous convie à une grande diversité d'outils méthodologiques que nous pouvons classer fonctionnellement en trois catégories, les outils permettant : **la découverte de l'environnement global** du marché mondial de l'éducation et du développement – **d'aborder l'environnement vietnamien** du marché et notamment l'enseignement supérieur – **traitant à la fois du marché des MMI et de la manière dont sont construites les délocalisations** à travers leur chaîne de valeur, figure 1.2

### 1.2.1 Les approches macroéconomiques

Du point de vue des recherches scientifiques, le sujet est donc fortement d'actualité et a largement été traité au niveau macroéconomique puisque la problématique est récente, intéresse l'économie mondiale et qu'elle est en plein développement dans les pays émergents. Le premier véritable master délocalisé au Viêt-nam ne date que de 1997. Depuis, un peu plus de quarante masters ont vu le jour, ce qui ne correspond même pas à l'offre de master en gestion d'une grande université occidentale. Notons qu'il n'existe pas, à notre connaissance, de traitement sur le thème précis des délocalisations rapporté à un pays comme le Viêt-nam.

Au niveau mondial, les problématiques périphériques foisonnent et abordent avec une grande précision tous les enjeux relatifs notamment au transfert des savoirs, au capital humain, à la marchandisation l'économie, au développement de l'éducation, etc. Ils sont tous largement centrés sur la problématique de la **qualité** (des aides internationales, des systèmes et des politiques éducatives, des investissements et des financements publics, des aides des *organisations non gouvernementales*). Celle-ci est souvent mise en balance avec *l'efficacité* (rapport économique mais aussi opérationnel des systèmes éducatifs), *la pérennité* (la possibilité de pouvoir développer les systèmes, reconduire les actions), *la discrimination* (phénomène de l'illettrisme ou besoin d'enrichir les ressources humaines des pays) ou bien encore, la fuite des cerveaux. Ces questions ont été notamment largement traitées par les grandes organisations internationales telles que l'UNESCO pour **la qualité de l'éducation et le développement** des systèmes éducatifs – l'OCDE et la Banque Mondiale, auteurs d'importants dossiers sur **le commerce des services éducatifs et sur le capital humain** – l'OMC, fortement impliquée dans cette problématique à travers les accords du GATT et du **droit des affaires et des consommateurs**. En parallèle, nous trouvons de même des organisations publiques (telles que la Conférence des présidents des universités françaises (CPU) pour la France) ou encore les nombreuses agences « d'assurance qualité » mandatées par les pays ou de statut privé ; celles-ci animent fréquemment des réflexions, notamment sur **les risques qualitatifs relatifs à tous les aspects de la marchandisation du savoir et, entre autres, la fuite des cerveaux**.

Concernant les auteurs en particulier, nombreux sont ceux qui ont réalisé des recherches fondamentales et essentielles sur (pour ne citer que les principaux par thème)

**le capital humain attaché au développement des pays**, à l'exemple de Gurgand<sup>49</sup> - l'économie de la connaissance, comme Foray<sup>50</sup> - **l'économie du développement**, en explicitant notamment **les politiques publiques des systèmes éducatifs** à travers le monde, à l'exemple de Sen, Assidon, ou Berg - **l'économie de l'éducation**, notamment grâce aux nombreux travaux de J-J Paul et Orivel au sein de l'institut de recherche sur l'éducation (IREDU)<sup>51</sup> ; ceux-ci ont abordé la question de l'efficacité des systèmes éducatifs des pays en développement mais aussi celle de l'évaluation des politiques publiques.

Nous avons de même exploité une littérature abondante provenant de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) ou du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), principalement consacrée à la sociologie de l'éducation, mais aussi des études comparées en terme de politique publique ou d'évaluation des systèmes éducatifs à travers le monde. Concernant l'appropriation même des savoirs, il est évident que la littérature traite très largement et efficacement de toutes les dimensions pédagogiques ou didactiques de ce sujet. Néanmoins, nous n'avons pas trouvé de sujet traitant précisément des modalités de transfert du savoir à travers le schéma interculturel tel qu'il est proposé, entre les pays occidentaux et les PVD. Le phénomène précis de l'internationalisation des formations et de ses conséquences pour l'offre étrangère est très souvent et de plus en plus fréquemment abordé à travers des travaux et des rapports tels que ceux entrepris notamment par la Conférence des Président d'Université (CPU) en France<sup>52</sup>. L'augmentation de l'intensité des travaux fait logiquement suite à la croissance des activités internationales mais aussi, plus récemment, à une succession de problèmes liés aux délocalisations et plus généralement à une internationalisation des activités qui bouleverse les pratiques des établissements. Y sont surtout interrogés la qualité des prestations en jeu mais aussi le manque de ressources humaines et financières des établissements (la masse critique) ou bien encore l'inadéquation entre les formations délocalisées et les diplômés d'origine. Mais finalement, rares sont les recherches qui ne soient pas uniquement factuelles comme celle de Laurey<sup>53</sup> détaillant les conditions du transfert du savoir à travers les mobilités en Europe. Enfin, les recherches portant sur la délocalisation elle-même s'avèrent rarissimes, à l'exemple de celle réalisée par **Meijer et Van Dijk**<sup>54</sup>, qui tente de modéliser les pratiques internationales au niveau d'un pays, à partir notamment des travaux de Porter sur le marché concurrentiel.

### 1.2.2 Au niveau vietnamien

La littérature et les recherches appliquées précisément sur la délocalisation au Viêt-nam est, à notre connaissance, fort limitée. Par contre, nous relevons des travaux concernant des domaines périphériques mais essentiels à notre travail ; certes, limités mais précieux,

<sup>49</sup> Notamment dans l'ouvrage de Marc Gurgand, *Economie de l'éducation*. Paris : La Découverte, Repères, 2005.

<sup>50</sup> Notamment dans l'ouvrage de Dominique Foray, *L'économie de la connaissance*. Paris : Collection Repères, La Découverte, 2000.

<sup>51</sup> Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education, Université de Bourgogne, France.

<sup>52</sup> Citons notamment : « Les conséquences de l'internationalisation des Universités », Les actes des *Journées internationales de la CPU*, Tours - 26 et 27 septembre 2002, Paris.

<sup>53</sup> Laurey, G., 1992. « La Mobilité : un acquis », CNRS-INIST, in *Revue Gestion de l'enseignement supérieur*, vol.4, no1, pp.118-132

<sup>54</sup> H. Van Dijk, K.Meijer, *Le cube de l'internationalisation, modèle expérimental d'étude des modalités d'organisation et des résultats de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur*, CNRS-INIST, Université Nuffic, Pays-Bas. 1997.

ils doivent permettre, par croisement, de répondre en partie à nos attentes en nous aidant à dresser un panorama de l'environnement de la demande vietnamienne notamment au niveau économique mais aussi de l'offre étrangère et du système d'enseignement supérieur en particulier. Toutes ces informations doivent principalement nous aider à décrire les **facteurs ou les acteurs qui interviennent de manière externe à la production d'une formation délocalisée**<sup>55</sup> :

- **l'environnement global vietnamien** social, culturel, politique, économique et réglementaire, permettant de décrire le contexte dans lequel les formations vont devoir se mettre en place. Ce travail permet aussi de mettre en évidence les besoins et les attentes des acteurs vietnamiens envers l'offre étrangère ;
- **l'État**, pour ses rôles de commanditaire, de législateur, de tutelle, de garant d'un service public, de client ou partenaire potentiel via les établissements qu'il possède ;
- **les étudiants et les familles**, dans leurs capacités de choisir en tant que clients potentiels. Il convient de faire la distinction entre leur fonction de client, qui les place comme une force externe à l'environnement du marché et celle d'apprenant ou d'anciens étudiants, qui les positionne au cœur même de la chaîne de production ou chaîne de valeur de la formation ;
- **les universités ou universitaires vietnamiens, sous plusieurs biais** : en tant que fournisseurs proposant un accueil - de prestataires assumant une sous-traitance - de concurrents proposant un MBA local comme produit de substitution - voire en tant que client commanditant une formation. De manière identique aux étudiants, il faut distinguer leurs fonctions externes à la production de celles qu'un partenaire peut jouer lorsqu'il est contractuellement lié à la production de la formation. Dans ce cas, le partenaire devient complice et partie intégrante de la chaîne de valeur ;
- **les entrants potentiels**, ou les futurs concurrents du marché pour la menace qu'ils représentent en fonction des barrières à l'entrée ;
- **les produits de substitution**, pour la menace constituée par toutes les formations censées pouvoir capter un public identique à celui ciblé par les MMI.

Concernant la recherche d'information, le Viêt-nam a été et reste, malgré la diminution des aides publiques portant sur ce pays, une terre propice à l'investigation et à la recherche, du fait notamment de l'importance accordée au savoir par sa population - de son passé douloureux qui a permis l'entrée massive de l'influence étrangère sous toutes ses formes - des nombreux échanges internationaux entre universitaires et chercheurs du monde entier, suite notamment aux accords de coopération culturelle. Cette littérature porte essentiellement sur les domaines de la sociologie appliquée à l'éducation et à l'emploi, de l'économie de l'éducation et de la pédagogie (ingénierie pédagogique). Nous allons principalement faire référence aux nombreux travaux réalisés par les équipes de recherche de IRD et de l'Institut de Recherche Economique du Viêt-nam (IRE), principalement par Nolwen Hénaff, économiste, sur le **système éducatif du Viêt-nam** ainsi que ceux permettant d'établir la relation entre **l'économie de la connaissance, le capital humain**, mais surtout sur l'angle de **l'évaluation de la qualité**. Les nombreux rapports commandités par le ministère français des Affaires étrangères françaises (MAE), notamment à travers les *Cahiers de la coopération française*, constituent des apports très conséquents et précis sur le développement du système éducatif d'un point de vue qualitatif. On notera particulièrement le travail réalisé par Jacques Hallak<sup>56</sup> sur l'enseignement supérieur ou

<sup>55</sup> Annexe 1.1, suivant le principe des 5 +1 forces concurrentielles. Michaël Porter, *L'avantage concurrentiel*, op. cit.

<sup>56</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit.

les rapports des études successives qui ont été élaborées en vue d'ouvrir l'université française<sup>57</sup>. Il faut surtout noter que la problématique de la qualité se situe au cœur des préoccupations des universitaires vietnamiens chargés de la recherche et de la formation en ingénierie pédagogique. C'est dans ce domaine qu'ils doivent faire évoluer le système et le rendre pérenne, notamment grâce à la formation des cadres. Notons à ce titre les travaux de Nguyen Xuan Tu Huyen<sup>58</sup> sur la formation et la dynamique des enseignants à travers l'évolution du système éducatif, ou encore ceux de Nguyen Khanh Trung<sup>59</sup> ; ce dernier a réalisé un travail précis sur l'université dans la société vietnamienne actuelle, insistant sur les spécificités socioculturelles et politiques du système d'enseignement supérieur. Notons enfin l'importance des expériences et des recherches et de l'œuvre globale issue notamment de leur expérience et mise en valeur par leurs innovations notamment en matière de pratique pédagogique, des équipes dirigées par les rectrices des universités Tri Viêt et Hoa Sen, respectivement Madame Ton Nu Thi Ninh et Bui Tran Phuong ; à partir de l'expérience des universités qu'elles dirigent et s'attachent à développer, elles ont publié des études précieuses, consacrées à l'ingénierie des programmes, la formation et les conditions du développement des relations internationales<sup>60</sup>.

### 1.2.3 Une phase d'enquêtes quantitatives et comparatives

Toutes ces informations ne suffisent pas pour autant, une fois que l'environnement eut été observé et la demande définie, pour aborder précisément l'offre concurrente étrangère d'enseignement ainsi que les différentes modalités de délocalisation. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur deux enquêtes quantitatives et comparatives consacrées à l'évolution du marché des MMI au Viêt-nam sur trois années. La première a été réalisée durant l'année académique 2004-2005 (questionnaire tableau 1.1, infra), la seconde, durant l'année 2007-2008 (questionnaire tableau 1.2, infra). Tous les masters étrangers délocalisés au Viêt-nam dans le domaine du management que nous avons pu retrouver ont ainsi été recensés. Ils étaient trente-trois en 2005 et quarante-trois en 2008 (tableau 4.1bis), dont vingt-trois établissements<sup>61</sup> étrangers et une dizaine d'universités vietnamiennes. L'enquête s'est limitée au MMI, à savoir la spécialité et le niveau de diplôme le plus exporté au Viêt-nam et dans le monde.

Parmi ces deux enquêtes, il faut distinguer celle de 2005, spécifique aux besoins de notre recherche et la seconde de 2008, qui a été réalisée dans le cadre des activités du Centre franco-vietnamien de formation à la gestion (CFVG). La première n'a pas toujours été facile car il n'a pas été aisé de retrouver tous les MMI délocalisés, mais aussi à cause de la barrière linguistique. Du fait de l'absence totale de répertoire public, de l'imprécision ou de l'impossibilité d'avoir accès au répertoire des tutelles, il nous a fallu mener une enquête

<sup>57</sup> Citons notamment le rapport de mission d'expertise de l'Université Française à HCM ville (UFV). Mission économique de l'Ambassade de France au Viêt-nam, *rapport d'activités*, Hanoi : Ambassade de France/MAE, 2004.

<sup>58</sup> Xuan Tu Huyen Nguyen, 2006, mémoire de formation Master « Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants ». Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville, Université de Caen Basse-Normandie.

<sup>59</sup> Khanh Trung Nguyen, *L'université dans la société vietnamienne actuelle : du curriculum formel au curriculum réel : observation de trois établissements à Ho Chi Minh Ville*, Toulouse : thèse de doctorat : Université de Toulouse 2 : Le Mirail : Département de Sociologie : CIRUS - CERS (UMR 5193 du CNRS), 2006.

<sup>60</sup> Nous verrons par ailleurs que ces deux universités sont des précurseurs dans la mise en place des formations internationales intégrées.

<sup>61</sup> Le terme « établissement » représente aussi bien les universités et les écoles de commerce étrangères.

préliminaire pour retrouver les adresses des universités accueillant les MMI. Sauf pour quelques rares MMI, l'information était trop insuffisante pour nous permettre de monter une liste à partir de l'offre étrangère. Les aléas de l'environnement nous ont ensuite contraint à travailler avec une agence pour mener à bien l'enquête. Parmi les problèmes à régler, il nous a fallu : traduire le questionnaire et le mener en vietnamien ou en anglais – se faire accepter par des établissements peu enclin à ce genre d'investigation – gérer les fluctuations d'une liste comprenant des programmes jeunes, voire « mort-nés », avec des référents souvent absents localement (pas ou peu de bureaux de représentations permanents au Viêt-nam pas ou faiblement représentés localement) – pallier au manque, voire parfois à l'absence totale, d'outils de communication utilisés pour assurer localement la promotion des MMI sont souvent limités.

Le questionnaire a donc été réalisé durant un mois de l'automne 2005, en collaboration donc avec une agence vietnamienne<sup>62</sup> spécialisée dans le marketing et la promotion de la marque, tableau 1.1 :

---

<sup>62</sup> LANTABRAND Consulting (Vietnam). <http://www.lantabrand.com/cat31.html> . le 23/05/2009.

N°	Objet	Type d'activité	Questions
1	Nom du programme	Administration, service et conditions d'accueil	Nom et spécialisation du programme
2			Niveau académique
3	Partenaire vietnamien	Administration, service et conditions d'accueil	Nom, coordonnées/site internet/brochure
4			Bureau ou administration du projet
5	Offre étrangère	Administration, service et conditions d'accueil	Nom, coordonnées/site internet/brochure
6			Bureau ou administration du projet
7	Sélection	Production de la prestation, ingénierie pédagogique	Effectif admis en première année
8			Interview oui/non
9			Epreuve écrite oui/non
10			Uniquement sur dossier oui/non
11			Spécialisation académique requise à l'entrée oui/non préciser
12			Expérience professionnelle requise oui/non
13			Si oui, nombre d'années requises
14			Durée éventuelle du programme de mise à niveau
15			Age moyen des participants en première année
16			Linguistique
17	Niveau de langue autre (préciser) requis à l'entrée		
18	% des cours magistraux en anglais		
19	% des cours en (autre langue à préciser)		
20	Description du programme	Production de la prestation, ingénierie pédagogique	Année d'ouverture de la formation
21			Durée totale de la formation en semestres
22			Nombre de crédits
23			% de la formation se déroulant au Vietnam
24			Formation continue ou initiale
25	Expertise scientifique	Production de la prestation, ingénierie pédagogique	Nombre de diplômés
26			% professeurs vietnamiens titulaires d'un doctorat
27			% professeurs étrangers
28			% professeurs étrangers titulaires d'un doctorat
29	Diplôme	Contrôle et prospective	% des cours totalement délivrés par des professeurs étrangers
30			Accréditation internationale (ACCSSB, EFMD, autres préciser)
31	Financement	Montage financier	Diplôme vietnamien oui/non
32			Diplôme du(des) partenaire(s) oui/non
33			Coût total du programme délivré au Viêt-nam
34	Promotion et information	Promotion et accueil	Coût total du programme délivré à l'étranger
35			Nombre de bourses accordées
36			Montant des bourses éventuelles
37			Appui au financement
38	Promotion et information	Promotion et accueil	Bureau permanent d'accueil oui/non
39			Brochure spécifique au programme oui/non
40			Intitulé du programme sur le site internet oui/non
41			Existe-il un réseau des anciens oui/non

Source: réalisation par l'auteur suivant une enquête menée avec la collaboration de la société de Lanta branding consulting, HCMVille.

*[Tableau 1.1 – Questionnaire – Les Master en Management International au Viêt-nam, année 2005-2006]*

Il s'agissait donc pour nous, en l'absence de données disponibles, de retrouver un maximum de MMI. Nous verrons que leur agrément n'est pas non plus centralisé auprès d'une tutelle, ou que certains ne sont pas obtenus malgré le démarrage de la formation. Les difficultés que nous avons rencontrées pour mener à bien notre travail sont révélatrices de celles rencontrées par le public et nous ont donné, par effet réflexif, des indications précieuses sur les modalités des délocalisations (peu de brochures spécifiques, de campagnes systématiques ou de site internet).

Les objectifs généraux de ce questionnaire étaient de pouvoir à la fois reconnaître des différences éventuelles :

- dans le jeu concurrentiel direct (entre les programmes proposés par l'offre étrangère) ;
- entre les programmes étrangers et les programmes locaux ;
- entre les conditions proposées localement et celles proposées dans les pays d'origine.

Les questionnaires ont été menés par des entretiens directs ou téléphoniques ou grâce à, selon la disponibilité des personnes, mais surtout, selon la présence ou pas d'une permanence d'accueil. Certains questionnaires furent par la suite complétés par des entretiens.

**Le second questionnaire** a donc été réalisé par le CFVG et avait une visée essentiellement commerciale. Il s'agissait de se questionner sur les concurrents directs du CFVG par rapport aux formations MMI au Viêt-nam. Son objet était la mise en évidence du positionnement des programmes et par delà, de celui des structures, en termes de part de marché ou selon des critères pouvant être perçus comme des valeurs susceptibles de différencier les programmes « sur le marché », tableau 1.2 :

Questions	
N°	Objet
1	Nom institution d'accueil vietnamienne
2	Nom et spécialisation du programme
3	Nationalité
4	Année de création
5	Nom du partenaire étranger principal
6	Durée en mois
7	Nombre de modules
8	Total d'heures
9	Organisation (Formation continue ou initiale)
10	% professeurs étrangers
11	Prix
12	Expérience minimum
13	Conditions de sélection
14	Période de sélection
15	Nombre d'étudiants admis

Source: réalisation par l'auteur suivant une enquête menée par le Centre Franco-Vietnamien de formation à la Gestion, CFVG, Hanoi et Ho Chi Minh Ville, Viêt-nam, année 2007-2008

\* 45 programmes interrogés, 12 établissements vietnamiens, 22 établissements étrangers,

*[Tableau 1.2 – Questionnaire CFVG – Les Master en Management International au Viêt-nam, année 2007-2008]*

Les résultats de ce travail ont permis une comparaison avec le questionnaire de 2005, sur un nombre limité mais suffisamment pertinent de questions. Nous avons donc pu globalement :

- actualiser certaines informations de base, les noms, le nombre de programmes, les établissements, les tarifs, les conditions de sélection, etc. ;
- analyser l'évolution stratégique, en trois années, du marché en trois années, notamment grâce aux types de structure d'implantation des délocalisations, l'origine

publique ou privée de l'offre étrangère, ou encore la spécialisation ou pas des programmes.

#### 1.2.4 Les enquêtes qualitatives

Pour implémenter ces structures comme pour recueillir suffisamment d'informations pour aboutir à des modèles stratégiques, les questionnaires quantitatifs ne sont pas suffisants. Le nombre de sujets abordés, leurs aspects très pragmatiques et quantitatifs, ne permettent pas une approche complète des modèles de délocalisation. Il faut donc renforcer notre travail d'investigation par des entretiens ciblés et des MMI représentatifs. Après la première étape du questionnaire quantitatif de 2005, nous avons donc eu recours à un travail qualitatif, à la mise en valeur d'étude de cas, mais aussi à l'appui de tout un travail de recherche, d'expérimentation, mené dans le cadre de nos activités professionnelles. Suite au dépouillement de 2005, nous avons décidé d'interviewer des « référents » supplémentaires, à savoir une quarantaine d'entretiens, en anglais ou en français, d'une durée d'une heure en moyenne. Il s'agissait, soit de partir de l'enquête existante et d'étendre à un entretien qualitatif auprès des mêmes personnes, soit d'interroger d'autres personnes.

Le travail d'enquête a eu lieu de manière traditionnelle, entre un enquêteur qui anime face (généralement) à un seul participant, censé représenter le programme concerné car, mis à part pour les campus étrangers délocalisés, il est difficile de trouver « la bonne personne ». Dans la plupart des cas, ont été interviewés, pour les universités locales, des enseignants d'université attachés aux affaires internationales ou référents directs du programme. Pour l'offre étrangère, nous avons sollicité principalement le responsable direct du programme délocalisé ou les détachés aux affaires internationales.

En plus de notre questionnaire, nous avons systématiquement abordé des thèmes qui permettaient de mieux connaître la stratégie des établissements selon qu'ils soient universités d'accueil ou offre étrangère. Les questions étaient dès lors ouvertes et reposaient essentiellement sur :

- les aspects historiques de l'arrivée du programme délocalisé ;
- l'ingénierie pédagogique mise en œuvre pour l'intégrer dans l'établissement ;
- le financement ;
- la communication et la promotion sur le programme ;
- les objectifs des établissements envers les programmes délocalisés ;
- la politique d'internationalisation.

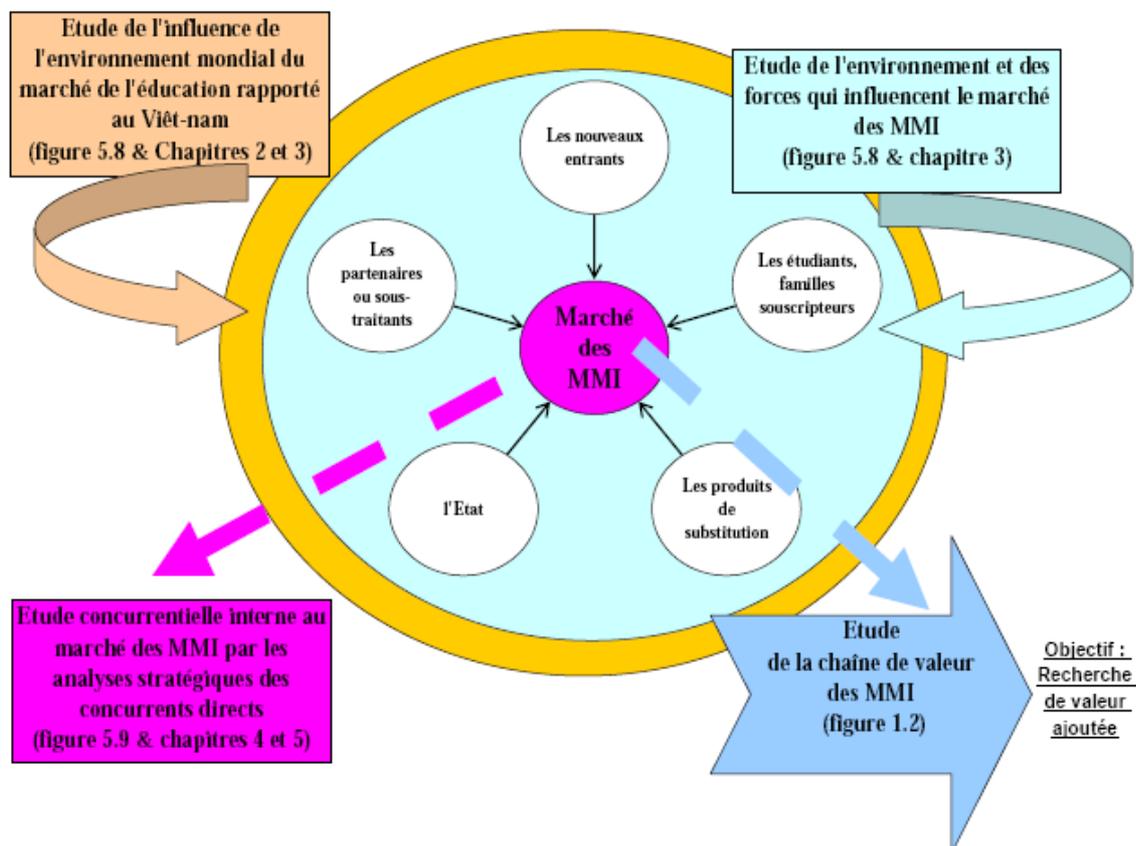
Nous reprenons en fait pour l'essentiel les grandes activités telles qu'elles sont exprimées dans la chaîne de valeur. Les questionnaires ont donné lieu à des comptes-rendus soumis à l'approbation des personnes concernées.

#### 1.2.5 Le recours aux concepts de gestion en éducation

Pour pouvoir exploiter et analyser toutes ces informations nous aurons recours aux concepts de la gestion rapportés à l'éducation et au développement au Viêt-nam. Parmi elles, la méthodologie proposée par M. Porter nous permettra d'analyser l'ensemble des fonctions et des opérations nécessaires à la mise en œuvre d'une stratégie adaptée au marché des masters délocalisés. Porter s'intéresse à la fois aux conditions concurrentielles extérieures et aux conditions internes de production de la prestation<sup>63</sup>. L'analyse externe concerne la méthode des « cinq forces + 1 de la concurrence » (figure 1.3 infra), tandis que l'analyse

<sup>63</sup> Annexes 1.1 et 1.2.

interne concerne celle de la chaîne de valeur d'un établissement (figure 1.1 supra). Cette dernière doit en principe permettre à l'établissement qui délocalise d'apprécier l'intérêt de sa prestation vis-à-vis du client/étudiant et des concurrents directs :



Source: réalisation par l'auteur, suivant le modèle des cinq forces +1 de la concurrence de Michaël Porter, page 52, *L'avantage concurrentiel*, Paris: Inter édition, 1986, 647p.

[Figure 1.3 – Environnement méthodologique de la recherche]

Selon cette méthode, l'étude de l'environnement global mondial et vietnamien du marché, ainsi que celle des forces qui influencent la réalisation des prestations, éclairent sur les choix stratégiques qui s'ouvrent aux concurrents et par voie de conséquence, sur les modalités des délocalisations. La chaîne de valeur permet d'étudier les conditions internes qui interfèrent sur la production des masters délocalisés. Elle facilite le contrôle et l'analyse de gestion et s'applique communément à des secteurs tels que l'habillement, l'industrie automobile ou l'ameublement. Elle permettra dans notre cas :

- dans un premier temps, à déstructurer par l'observation et l'analyse de l'environnement externe et interne à l'organisation, pour faire apparaître le jeu des influences et les enjeux des différents acteurs en présence ;
- dans un deuxième temps, à structurer sous la forme de la stratégie, en proposant un raisonnement logique qui prend en compte les forces et les faiblesses de l'organisation.

Rappelons que nous souhaitons finalement observer les modalités et les stratégies mises en œuvre dans le marché des MMI en espérant que les résultats puissent faire apparaître des caractères modélisant significatifs.

Pour affiner notre travail sur les modèles stratégiques, nous nous appuyerons sur les grilles d'analyses élaborées ou adaptées par Lemaire<sup>64</sup> à destination des entreprises qui souhaitent internationaliser leurs prestations de services. La spécificité de l'activité éducative a nécessité l'adaptation des outils d'origine. La grille adaptée se présente ainsi, tableau 1.3 :

Caractéristiques du service : Quelles sont les qualités déterminantes garantissant le meilleur transfert du service?	Les facteurs de risques stratégiques
<b>Intangibilité</b> : reconnaissance du produit, de la marque, la notoriété	Le transfert des imperfections communes à tous les marchés, ajoutées aux particularités vietnamiennes et notamment en ce qui concerne les problèmes de choix et d'information.
<b>Hétérogénéité</b> : la cohérence du programme et de la prestation délivrée	Réduire les différences de niveau de qualité en développant une formation de même niveau d'exigence, tout en s'assurant que soient respectées les spécificités locales.
<b>Transférabilité</b> : de l'ingénierie pédagogique	Etre capable d'anticiper. Exploiter les similarités de pratique d'un pays à l'autre. S'attacher si possible à mettre à la disposition d'un marché la capacité inutilisée disponible ailleurs.
<b>Concomitance</b> : entre le producteur et le consommateur, le rôle du partenariat local	Pouvoir fournir le service à distance, regrouper certaines fonctions grâce à la maîtrise des technologies de communication. Capacité à sous-traiter, licencier, franchiser ou s'implanter
<b>Implication du client</b> : rôles et fonctions divers des étudiants/clients	Identifier le degré d'implantation possible du client sur chaque marché, les facteurs d'interruption des relations et notamment culturels ou sociaux dans la relation avec le client/étudiant.
<b>Structure des coûts</b>	Les risques financiers
<b>Processus de mise en œuvre</b>	<b>La réponse stratégique : la chaîne de valeur</b>

Source: adaptation par l'auteur suivant les travaux de Lemaire J-P 'Stratégies d'internationalisation', p34 et de Sarathy R., «Global Strategy in Service Industry», Long Range Planning, vol. 27, n° 6, p. 116.

*[Tableau 1.3 - Analyse des conditions d'internationalisation des activités de service relatives à la délocalisation des master de gestion.]*

L'intérêt de cette grille est de pouvoir analyser les conditions d'un transfert d'une formation dans un contexte international, sur le modèle des prestations de services habituelles. **L'accent est dès lors mis sur deux points essentiels : le respect de la valeur de la prestation malgré son transfert et son besoin d'adaptation au public.**

L'avantage d'une vision commerciale d'un transfert est qu'elle oblige à une lecture qualitative de la prestation exportée, mais aussi, de la notion de *qualité de service* au client/étudiant. C'est à ce titre que nous allons utiliser les travaux de Cudennec et Tocquer sur la qualité des prestations de service<sup>65</sup>. Nous nous sommes inspiré d'une lecture très centrée sur la notion de service dite *The Service Temple* pour adapter et affiner le travail de Lemaire, notamment pour privilégier le rôle des ressources humaines et donc de l'expertise scientifique en ce qui concerne une prestation éducative délocalisée. Cudennec et Tocquer attachent aussi beaucoup d'importance à la notion de recherche, de développement et d'adaptation du service pour pouvoir l'améliorer. Ils rejoignent ainsi les préoccupations de

<sup>64</sup> J.P Lemaire, avec la collaboration de Petit G., *Stratégies d'internationalisation*, op. cit. p. 34, tableau 1.7.

<sup>65</sup> C. Cudennec, G. Tocquer, *Service Asia*, op. cit., p. 8, figure 1.3.

la demande de l'État vietnamien qui souhaite privilégier la pérennité des activités, autant de son système économique et social que de son appareil éducatif, grâce à un développement à long terme et de pointe.

### 1.2.6 La chaîne de valeur

L'exploitation des questionnaires doit permettre de construire des modèles de délocalisation à partir d'une chaîne de valeur type visant à exporter une formation (figure 1.2 supra). Elle fait apparaître une classification des prestations comme suit :

- **les activités de soutien** représentent toutes les actions communément produites par l'établissement étranger, que nous pouvons aussi nommer « établissement mère » ; elles sont utiles à toutes les formations qu'il délivre, que ce soit dans le pays d'origine ou à l'étranger. Il s'agit par exemple de l'appareil de gouvernance, des laboratoires de recherche, des services administratifs et financiers, du département des affaires internationales, etc. Rapportées à une formation délocalisée, ces fonctions de soutien permettront, par exemple, d'assurer le processus de décision, la mise en forme contractuelle, l'administration des dossiers des étudiants, l'utilisation des outils promotionnels généraux comme les plaquettes de présentation ou le site internet de l'établissement mère. Ils garantissent logiquement toute la phase préparatoire en amont à la réalisation de la formation, avant que l'accord soit définitivement scellé et la phase d'évaluation finale en aval, pour décider de la suite du projet ;
- **les activités principales** sont spécifiquement créées pour délocaliser le MMI concerné. Elles sont de trois ordres, soit :
  - **internes** car gérées par l'établissement mère. Nous verrons qu'il s'agit par exemple du pilotage du projet, de l'adaptation de la formation et de la programmation scientifique ;
  - **externes** car sous-traitées, notamment au partenaire local, mais aussi à des prestataires locaux ou étrangers. Il peut s'agir de l'administration sur place, de l'accueil, des enseignants vacataires ne dépendant pas du partenaire vietnamien ou des prestations de service couvrant la commercialisation ou les études de marché ;
  - **mixtes** car de nombreuses activités peuvent être aussi bien assumées, de manière contractuelle ou implicite, par la maison mère et/ou sous-traitées par des acteurs locaux, telle la commercialisation ; pouvant s'appuyer sur une charte graphique adaptée par l'université locale, celle-ci concerne la gestion des rémunérations qui peut être répartie en fonction de la nationalité des intervenants, ou encore le processus de sélection ou d'évaluation des étudiants sous la responsabilité des deux parties.

L'intérêt du modèle est de pouvoir afficher les activités, leur lieu de production, mais surtout de pointer celles qui sont conduites de façon autonome et celles assumées par un partenaire local. À partir de ce dernier seront décrites deux structures censées représenter des conditions « extrêmes » de délocalisation, en fonction du degré de sous-traitance. **La première**, « **la structure autonome** » (figure 5.2 infra), est à l'image du *Royal Melbourne Institute of Technology Vietnam* (RMIT Vietnam), à savoir un campus étranger, privé et franchisé. Le besoin de faire appel à des prestataires est en principe très réduit puisque le campus délocalisé a vocation à être le plus autonome possible. Par contre, nous essayerons

de comprendre si la franchise accordée à un établissement constitue un gage suffisant pour garantir la délocalisation d'un diplôme.

**La seconde, « la structure partenariale »** (figure 5.3 infra), évoque les MMI délocalisés dont la réalisation est fortement dépendante de l'université vietnamienne qui l'accueille. On relève donc un fort degré de sous-traitance. C'est le cas du plus grand nombre d'universités et particulièrement, celles publiques ou privées qui s'engagent dans ce processus de manière totalement bilatérale.

C'est à partir de ces deux structures que seront par la suite décrites des alternatives de structures d'implantation. Ce travail a l'avantage d'afficher des grilles représentatives des modalités de délocalisation, avec les différentes variations structurelles. Mais ce ne sont que des structures modèles à caractère non exhaustif et à valeur comparative.

## Chapitre 2 : enjeux du marché de l'éducation et du développement

Quelle est la relation entre le développement durable des pays et leur capital humain ? À partir de cette question, quel est le rôle du marché de l'éducation en tant qu'outil de formation du capital humain dans le contexte du marché de l'éducation ? Plus que tout autre chose, les pays émergents doivent utiliser toutes leurs ressources pour garantir leur développement, mais à quelles conditions ? Parmi les ressources à gérer, celle qui concerne la formation du capital humain paraît la plus complexe. Elle exige à la fois des capacités internes, qui se traduisent notamment par l'appareil éducatif mais aussi des échanges avec le monde extérieur, qui se traduisent par le transfert des savoirs. Mais qu'arrive-t-il lorsque ni l'une ni l'autre de ces conditions n'est garantie ? Nous allons donc observer la manière avec laquelle les pays émergents tentent de résoudre le problème crucial de l'enrichissement des connaissances de leurs ressources humaines. Comment font-ils pour transformer leur capital humain en capital social, c'est-à-dire, en une valeur ajoutée pour leur développement ?

Cette situation crée les conditions d'un marché de l'éducation à l'échelle mondiale. La demande des pays émergents est très forte. Face à elle, l'offre des établissements étrangers, censée pouvoir y répondre, s'accroît suite à leur motivation grandissante de vouloir s'internationaliser notamment en exportant des formations ou en accueillant des étudiants. Il y a donc croisement d'intérêts entre les enjeux du développement des pays émergents et des pays développés avec, pour scène principale, le marché mondial des savoirs et toutes ses imperfections. De fait, on peut se demander si la prestation éducative est un service comme un autre et si la qualité du transfert des connaissances est exclusivement garantie par la seule notoriété de l'offre étrangère. Le marché mondial de l'éducation pose ainsi, aussi, la question des enjeux qualitatifs que l'on peut attacher à celle du développement durable : transférer quel savoir, selon quelle qualité et pour quel profit ?

Notre chapitre traitera donc des enjeux globaux du marché de l'éducation et de ses conséquences pour le développement des pays émergents. Dans la suite de notre recherche, nous aborderons particulièrement le cas des pays d'Asie de l'Est, région où se trouve le Viêt-nam, mais c'est aussi une région où les pays émergents sont nombreux et où le marché de l'éducation se développe fortement. De nombreux pays de la zone se retrouvent en effet en train de poursuivre une politique d'ouverture internationale et de

privatisation à l'image des grands pays développés de la région tels que le Japon ou la Corée. Nous verrons donc dans un premier temps pourquoi il est si important pour ces pays de s'appuyer sur leurs ressources humaines pour soutenir leurs activités économiques et sociales. Nous essaierons ensuite de comprendre pourquoi ils ont recours à l'ouverture internationale pour former leurs élites, quelle est leur politique éducative et quelles sont leurs attentes envers l'offre étrangère. Nous essaierons notamment de mesurer les risques éventuels d'avoir recours à la sous-traitance ou à la privatisation d'une partie de son système éducatif et particulièrement de l'enseignement supérieur. Après avoir défini ce que nous pouvons considérer comme la demande politique, économique et sociale qui motive l'émergence du marché mondial de l'éducation, nous nous pencherons sur le rôle de l'étudiant en tant qu'acteur principal d'une prestation éducative. Nous essaierons surtout d'évaluer s'il est véritablement en mesure de pouvoir assumer les multiples fonctions qui lui incombent et qui peuvent paraître parfois contradictoires dans les conditions d'exercice d'un marché imparfait. Seront notamment observés les problèmes d'informations et d'assurance qualité qui entourent les prestations éducatives et qui doivent garantir et guider le libre choix de l'étudiant. Nous verrons ensuite comment se comporte l'offre étrangère : pourquoi est-elle motivée par le transfert de ses formations, quelles sont les prestations qu'elle propose, mais aussi quels sont les risques stratégiques qu'elle prend en les assumant ? Entre une demande pressante provenant d'acteurs multiples, une offre très diversifiée et un marché qui se cherche et qui est en pleine croissance, nous tenterons d'évaluer les prestations. Ainsi, nous nous interrogerons sur les grands enjeux qualitatifs de ce marché du savoir à travers la capacité de l'offre de pouvoir répondre à la demande des acteurs présents dans les pays émergents ?

### 2.1 Les enjeux humains du développement en Asie de l'Est

---

Comment garantir le développement et la croissance dans les pays émergents et quelle est la place du capital humain dans ce processus ? Dans l'un de leurs bilans, l'Organisation des Nations-Unies précise que le développement n'est pas garanti pour tous les pays et particulièrement pour les pays émergents ou les plus pauvres<sup>66</sup>. De même, selon Perroux, si la croissance n'est pas synonyme de garantie de développement, encore faut-il entre autre poursuivre une véritable politique éducative et investir dans ce domaine<sup>67</sup>. Bref, à l'exemple de nombreux pays africains, il ne suffit pas que le commerce mondial évolue à une vitesse extraordinaire pour qu'il y ait des retombées positives dans tous les pays. Cette dynamique externe doit s'accompagner de réformes foncières internes tournée vers une utilisation efficiente du capital humain.

Mais qui sont ces pays et pourquoi doivent-ils se développer ? Si nous prenons en référence les pays émergents, dont le Viêt-nam<sup>68</sup> fait partie, ils ont une croissance économique rapide, un Produit Intérieur Brut (PIB) par habitant inférieur aux pays

<sup>66</sup> UNESCO, « La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé », *Rapport mondial sur le développement humain*, Portail internet des Nations Unis, disponible sur <http://portal.unesco.org>, (visité le 03/05/2007).

<sup>67</sup> François Perroux, *Politique du développement et lacunes du calcul économique*, Nancy : Ed. Mondes en développement, 1975, 191-202.

<sup>68</sup> Le Conseil économique et social des Nations-Unies intégrait en 2007 dans ce groupe 84 pays dont le Viêt-nam. Concernant les pays Asiatiques : Chine = 0.777, Inde = 0.619, Indonésie = 0.728, Thaïlande = 0.781, Viêt-nam = 0.723. La moyenne de l'IDH s'élève donc à 0.691 pays émergents.

69

développés et un niveau de vie qui peu à peu tend à converger vers ces derniers<sup>69</sup>. Il existe cependant de très grandes différences entre eux ceux qui viennent de sortir du statut de pays les moins avancés (PMA), tels que l'Indonésie ou le Viêt-nam et ceux qui sont proches de pouvoir atteindre un seuil d'industrialisation important, tels que la Malaisie ou la Thaïlande. Des changements structurels sont souvent cités pour les définir : rénovation juridique et institutionnelle, passage d'un type de production agraire à un type industriel, ouverture au marché mondial des produits et services et aux flux internationaux de capitaux. Certains d'entre eux se trouvent cependant très loin de la frontière technologique, ils ont un potentiel élevé d'assimilation des technologies produites ailleurs mais arrivent très difficilement à innover, à transformer, à apporter une valeur ajoutée autre que celle liée à la production de masse sans véritable différenciation. Tous ces pays sont très différents mais ont au moins un point commun : **ils doivent contribuer à l'innovation technologique et**

**disposer pour cela d'une masse de main-d'œuvre très qualifiée**<sup>70</sup>. **C'est leur capacité d'appropriation des technologies, grâce à des mécanismes de réciprocités et des subventions, avec des engagements de résultats à atteindre, qui peut les différencier**

<sup>71</sup>. C'est un nouveau et difficile pallier à franchir pour justement s'affranchir définitivement du statut de pays les moins avancés et entrer dans l'air de la modernité. **Le rêve de tous**

**ces pays est de rejoindre les Nouveaux Pays Industrialisés (NPI)**<sup>72</sup>, **les grands pays économiquement développés.**

Des pays comme la Thaïlande ou la Malaisie ont ainsi activé leur croissance économique grâce à l'accélération des échanges commerciaux, des facilités règlementaires (circulation des biens et des personnes), taxations favorables, des subventions, etc. Mais ils ont su surtout se démarquer dans la région par l'investissement dans le secteur éducatif et pu ainsi prendre une place géostratégique et économique importante.

Les réussites industrielles interviennent cependant à chaque fois dans des conditions différentes même si le facteur humain reste prédominant<sup>73</sup>. Le succès des pays d'Asie de l'Est a souvent reposé, à l'image de la Corée du Sud, pauvre en ressources naturelles, sur une maîtrise du processus d'ensemble de l'industrialisation, notamment sur son volet technologique et financier. À l'opposé, le succès de pays tel que le Brésil s'est forgé sur les exportations en ressources premières, grâce notamment au café, en spéculant avec le soja ou en investissant dans l'industrie agroalimentaire. Mais dans tous les cas, l'éducation et le l'enrichissement capital humain sont des passages obligés. La Corée devait soutenir son appareil industriel technologique, le Brésil son industrie agroalimentaire. Tous deux ont eu, à un moment donné de leur histoire et jusqu'à maintenant, recours à l'emploi massif de techniciens ou de cadres supérieurs qu'il fallait bien former. Ils ont aussi, à un moment donné, eu comme seul choix de développer la recherche pour ne plus être

<sup>69</sup> Extrait définition portail internet de l'ONU, visité le 12/05/2008.

<sup>70</sup> MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.*

<sup>71</sup> Elsa Assidon, *Les théories économiques du développement*, Paris : La Découverte, Repères, 2005.

<sup>72</sup> NPI : L'OCDE propose un classement qu'elle nomme « apparenté à celui des pays émergents ». Il comprend les pays qui possèdent une forte croissance économique, qui ont connu une phase d'industrialisation rapide au cours des vingt dernières années, qui exportent des produits manufacturés et qui sont considérés en transition vers une économie de marché. On retrouve parmi les NPI les « Dragons asiatiques » la Corée du Sud, Taïwan, Singapour, Hong Kong et les « Tigres asiatiques » Malaisie, Indonésie, Thaïlande, Philippines, mais aussi la Chine et le Viêtnam.

<sup>73</sup> Elsa Assidon, *Les théories économiques du développement*, *op. cit.*

dépendant des seuls transferts technologiques d'autrui. On constate que même certains pays extrêmement riches en pétrole, comme les Emirats Arabes Unis, sont convaincus de l'intérêt de développer le secteur universitaire et de la recherche pour ne pas dépendre des seules ressources naturelles. Ils cherchent ainsi à exploiter au maximum cette richesse par les produits transformés mais aussi à trouver des moyens de la substituer car qu'advient-il lorsqu'il n'y aura plus de pétrole ou que la demande diminuera ? Pour ce motif les Emirats tentent de développer d'autres industries tels que le tourisme, l'immobilier mais investissent aussi dans des secteurs universitaires et de recherche de pointe.

Pour marquer des avantages compétitifs, il est donc indéniable de pouvoir mettre en œuvre les technologies les plus performantes le plus rapidement possible et détenir un capital humain important comme c'est le cas des pays développés. **C'est le niveau d'éducation qui élève le taux de croissance de l'économie, en accélérant l'assimilation du progrès technique.** Ce niveau favorise le passage d'une éducation permettant d'aboutir à des productions par des processus d'imitation à une éducation produisant un « effet d'allocation » par opposition à l'« effet technique »<sup>74</sup>. Ceci est évident si l'on se réfère à l'exemple de la reconstruction de l'Europe après la Seconde Guerre mondiale. Les *30 glorieuses* ont été une période d'imitation économique qui a entraîné un fort développement de la croissance, car il fallait reconstruire l'Europe. Passé ce cap, l'Europe de l'Ouest est entrée dans une phase « **d'économie de la connaissance** »<sup>75</sup>. Les économies fondées sur la connaissance sont le point de rencontre, entre un mouvement continu de croissance des investissements (révolution des techniques de production) et des activités dévolues à la connaissance (transmission de nouvelles connaissances). Il a été nécessaire d'inventer, de créer de la valeur ajoutée pour pouvoir poursuivre un environnement concurrentiel sévère, suivant une économie de marché qui se globalisait irrémédiablement. Ceci a été possible notamment grâce au capital humain et culturel, à la recherche et à l'innovation, à l'investissement et à l'endettement<sup>76</sup>.

La région de l'Asie de l'Est est actuellement la plus dynamique au monde en termes de croissance économique. De nombreux pays de la région ont su tirer les leçons de la crise monétaire de 1997<sup>77</sup>. Il y a un effet de levier de la croissance et du développement qui tire les PMA, notamment au sein de l'ASEAN. La situation de cette région, déchirée par la colonisation et les guerres, est donc à présent étonnante.

D'où peut venir cet effet ? Une fois de plus, les ressources humaines ont-elles joué un rôle prédominant ? La mythologie asiatique attribue la force suprême à ses dragons<sup>78</sup>, ces derniers symboles du succès économiques et industriels de ces cinquante dernières années. On a ensuite parlé de la montée en puissance des tigres, suivis de la Chine et de son voisin, l'Inde. Intéressons-nous particulièrement aux dragons en partant de l'hypothèse que les pays tigres voisins ont profité de l'expérience de tous les pays développés et de la dynamique du marché mondiale. Selon certains économistes, la croissance des dragons

<sup>74</sup> Richard Nelson et Edmund Phelps (1966) cité par MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.* page 76.

<sup>75</sup> L.Ville, « La France en retard dans la course », in *revue Societal*, Paris : CNRS, INIST2004, no : 44, p. : 70 – 72.

<sup>76</sup> Dominique Foray, *L'économie de la connaissance*, *op. cit.*

<sup>77</sup> Les pays asiatiques comme l'Inde, la Malaisie, la Chine, etc. ont créé des réserves de liquidités suffisantes pour se préserver de ce genre de panique boursière. source Banque Mondiale, *World Development indicators*. , site internet de la Banque Mondiale, visité le 15/06/2008.

<sup>78</sup> Le dragon représente l'animal le plus fort dans la mythologie asiatique. Les quatre pays concernés sont, la Corée du sud, Singapour, Hong Kong, Taiwan, groupe auquel il convient d'ajouter le Japon.

n'a cependant pas fonctionné sur le même modèle que celui des pays occidentaux qui ont pu s'appuyer sur le fort capital humain existant, résiduel, pour développer une industrie ou pour innover, comme ce fut le cas après la Seconde guerre mondiale<sup>79</sup>.

Ces derniers ont compensé cette insuffisance par une forte mobilisation du travail et des ressources humaines, à partir d'une situation initiale de faible intensité capitaliste. Il s'est produit une dynamique collective qui s'est polarisée autour de l'intérêt national facilitant le dépassement des limites individuelles. Nous avons tous en mémoire l'exemple de l'élan des salariés de l'industrie automobile ou des composants au Japon, en Corée ou à Singapour. Ces derniers ont su aussi profiter de l'accumulation du capital humain disponible suite à la forte natalité et au jeu d'externalités positives<sup>80</sup>. Ils ont aussi probablement profité de la culture de ces millions d'anciens paysans qui se sont retrouvés du jour au lendemain en train de produire dans le secteur industriel. Contrairement à l'Europe par exemple, ces pays d'Asie de l'Est sont passés très rapidement d'une culture agraire à une culture industrielle très moderne. Contrairement à la situation européenne après la Seconde guerre mondiale, le capital humain en Asie provenait essentiellement du secteur agricole. Les anciens paysans ont ainsi probablement gardé au départ certaines qualités qui ont pu profiter au secteur industriel. On pense notamment à l'attachement à leur outil de travail, la fidélité à leur métier, l'ardeur à la tâche sans compter et aussi une certaine obéissance fruit aussi de la culture ancestrale mandarinale. Tous ces facteurs ont permis une croissance rapide du stock initial de capital humain, « à la force du front », avec, éventuellement, l'existence d'une forme « de trappe » de sous-développement<sup>81</sup>.

Ainsi, la communauté prend pleinement sa place dans un triptyque, avec l'État et le marché, dans l'explication de la croissance asiatique : « *Les normes communautaires du 'fondamentalisme rural' auraient configuré les organisations industrielles dans les pays à croissance rapide* »<sup>82</sup>. On peut penser que les Dragons se seraient enrichis d'un stock initial de capital humain non exploité dynamisé par une discipline collective interne, une forte passion nationale remontant à un enracinement culturel sociétal. Ces conditions ont facilité le travail des gouvernements pour mener à bien toutes leurs réformes plus facilement, en particulier celles du secteur agraire. Ils ont ensuite utilisé toute cette énergie pour la transformer et la capitaliser grâce notamment à l'éducation et à la connaissance. C'est ainsi que le Japon, pays exsangue après la Seconde guerre mondiale, s'est totalement reconstruit et modernisé pour devenir en un temps record un grand pays industrialisé et surtout un exemple dans la région.

<sup>79</sup> Elsa Assidon, *Les théories économiques du développement*, op. cit.

<sup>80</sup> Une sorte d'effet d'entraînement dans le cas des dragons, la suractivité entraîne le dynamisme de tous les secteurs. L'externalité ou effet externe désigne en principe une situation économique dans laquelle l'acte de consommation ou de production d'un agent influe positivement ou négativement sur la situation d'un autre agent non-impliqué dans l'action, sans que ce dernier ne soit totalement compensé pour les dommages/bénéfices engendrés. L'un des exemples les plus célèbres est l'arboriculteur qui ne sera pas payé pour le service indirect qu'il a rendu à l'apiculteur, bien qu'il permet à ce dernier de se développer (exemple donné par James Meade.)

<sup>81</sup> Selon Lucas, 1981, cité par Elsa Assidon, *Les théories économiques du développement*, op. cit. page 77. On peut interpréter dans notre cas le phénomène de « trappe de sous-développement » comme la résultante du maintien d'un état de sous-développement ou de pauvreté de certains pays. Cette situation peut créer les conditions favorables d'une exploitation facile d'une forte main d'œuvre à bon marché (bas salaires et disponibilité), pour faciliter une croissance exponentielle. Ceci se produisant au moment où les pays concernés tentent de mener une politique économique qui les fait sortir du stade de pays les moins avancés.

<sup>82</sup> Yujiro Hayami, 1997, cité par Elsa Assidon, *Les théories économiques du développement*, op. cit, page 103.

Ainsi pour assumer leur développement, les États doivent pouvoir investir et valoriser leur capital humain (individuel) pour le transformer en capital social<sup>83</sup> (qui profite à tous). Cependant, pour obtenir ce résultat, il faut que les citoyens soient formés de manière pertinente<sup>84</sup> suivant les modèles des économies fondées sur la connaissance, qui ont permis à certains pays de se différencier grâce à l'innovation, à la recherche, à l'exploitation mais surtout à la transformation des ressources, à la technologie ou à l'industrie<sup>85</sup>. La très grande majorité des pays sont à présent convaincus de l'importance d'élever le niveau d'éducation pour augmenter le taux de croissance de l'économie et pour accélérer l'assimilation du progrès technique<sup>86</sup>. Mais il n'y a pas de modèle parfait à suivre, à l'exemple des différences qui peuvent exister entre la situation en Asie et en Europe, les réalités internes (historiques, politiques, sociales, culturelles, etc.) associées aux contraintes externes ou régionales (géostratégie, conflits, cataclysme, etc.) qui s'imposent à chaque pays et obligent à la création de politiques adaptées et spécifiques que tout Etat est contraint de mettre en place pour utiliser à bon escient ses propres ressources humaines.

## 2.2 Le capital humain

---

L'enrichissement du capital humain est cependant un phénomène complexe qui ne se nourrit pas exclusivement du seul environnement universitaire et/ou supérieur mais aussi de toutes les connaissances fondamentales acquises dans le milieu familial, social, aussi bien qu'à l'école. Pour ce motif l'« *une des responsabilités fondamentales de l'État en matière d'éducation est d'assurer la pertinence de l'enseignement supérieur : pertinence économique, bien sûr, mais également pertinence sociale et culturelle* »<sup>87</sup>. L'école comme enseignement supérieur et éducation dans son concept global (famille, réseau informel, information, médias, etc.) représentent un ensemble de moyens permettant de construire le capital humain de chaque personne. Mais il est évident que les révolutions technologiques, l'économie de marché et la concurrence internationale obligent les pays émergents à penser l'enrichissement de leur capital humain, en s'appuyant essentiellement sur le secteur de l'enseignement supérieur, sur la recherche et sur le dynamisme du secteur des entreprises.

**« Il appartient à l'État de réconcilier la liberté d'accès au supérieur avec une vision, une anticipation des besoins de la société et, dans le cas d'une économie en transition vers une économie de marché [...] Plus concrètement et comme le rappellent les spécialistes, il s'agit de veiller à ce que le secteur remplisse trois fonctions : (i) répondre aux besoins de l'économie et de la croissance ; (ii) diffuser et actualiser le savoir, (iii) remplir la fonction qui relève traditionnellement des établissements d'enseignement supérieur »<sup>88</sup>.**

### 2.2.1 Le concept de capital humain

<sup>83</sup> Pour simplifier, le capital social désigne un ensemble de ressources propres à une organisation, dans notre cas il serait l'émanation du capital humain, les capacités individuelles mises au service de l'intérêt collectif.

<sup>84</sup> Amartya Sen, *Un nouvel modèle économique*, Paris : Odile Jacob, 2000.

<sup>85</sup> Dominique Foray, *L'économie de la connaissance*, op. cit.

<sup>86</sup> MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, op. cit.

<sup>87</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit. page 69.

<sup>88</sup> *Ibid.*, page 69.

Le capital humain peut se définir comme les connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant l'activité économique<sup>89</sup>. Pour la société, c'est la corrélation efficace entre le processus des connaissances acquises par une personne et leurs disponibilités pour produire une activité sociale ou économique spécifique et au bon moment. C'est un vecteur essentiel pour garantir le développement des pays et son importance le place comme sujet permanent de préoccupation des pays et des organisations internationales. Il constitue un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité. Il sous-entend toute activité génératrice de richesses ou de revenus, qu'elle soit marchande ou pas, formelle ou pas, lucrative ou bénévoles. Il peut croître, se réduire ou devenir inutile, par exemple, si la personne arrive au mauvais moment, autrement dit si la connaissance est obsolète.

Ce problème d'obsolescence des connaissances est une réalité dans la majorité des pays en développement<sup>90</sup>. Différentes études par pays et par secteur d'activités permettent de constater que ce n'est pas le manque de main d'œuvre qui pose le plus de problèmes, mais l'inadéquation fréquente entre les qualifications proposées et les qualifications demandées. Les pays en développement qui ont une forte croissance économique, contrairement à certains pays développés, ont aussi une forte croissance démographique<sup>91</sup>. Ces pays peuvent donc, soit, dans le cadre de la formation initiale, produire des programmes adaptés aux jeunes sortant du secondaire, soit former et améliorer le capital humain dans la cadre de la formation continue ou professionnelle.

Ces personnels proviennent essentiellement de secteurs obsolètes qui ne résistent pas à la modernisation, à la concurrence, aux grandes réformes agraires ou administratives, aux privatisations<sup>92</sup>. Les entreprises domestiques sont ainsi fortement exposées à la concurrence internationale : délocalisations, rachats et créations se traduisent par de nouveaux emplois et de nouveaux métiers à un rythme soutenu. Les personnels à former peuvent provenir des secteurs en cours de modernisation ou de reconversion. Ils sont nombreux à valoriser leur expérience de formation dans un domaine d'expertise, tel que les nouvelles technologies, afin de tenter leur chance sur le marché de l'emploi.

L'évolution des théories sur le capital humain s'est toujours accompagnée d'un souci de calcul de la rentabilité de l'investissement, soit de la collectivité, soit de l'individu. Dans les années soixante, des économistes tels que Gary Becker et Jacob Mincer ont élaboré aux USA une théorie du capital humain partant d'un double constat<sup>93</sup>: premièrement, les revenus du travail s'élèvent avec le niveau d'instruction et de compétences ; deuxièmement, les études ont un coût et il faut donc s'interroger sur cet investissement. Gary Becker a défini par ailleurs l'investissement dans le capital humain comme les activités qui influent sur le

---

<sup>89</sup> OCDE, *L'investissement dans le capital humain, une comparaison internationale*, op. cit.

<sup>90</sup> Nolwen Henaff, « Investissements directs étrangers, mondialisation et emploi au Viêt-nam », in *Revue Autrepart*, Paris : n° 37, 2006, IRD, IITJED (Genève), le Ministère du Travail, des Invalides et des Affaires Sociales (Hanoi), étude financée par la Banque Mondiale, pp. 73-92.

<sup>91</sup> Selon l'UNESCO (2007) le temps de scolarité des jeunes dans ces pays est en général proportionnel à l'indice de développement humain. Les jeunes restent moins longtemps à l'école et se retrouvent plus rapidement sur le marché du travail. Ils augmentent ainsi les effectifs de main d'œuvre non qualifiée. UNESCO, « La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé », op. cit.

<sup>92</sup> Nolwen Henaff, « Investissements directs étrangers, mondialisation et emploi au Viêt-nam », op. cit.

<sup>93</sup> OCDE, *L'investissement dans le capital humain, une comparaison internationale*, op. cit.

revenu monétaire et psychologique futur, en augmentant les ressources dont disposent les gens.

La notion de « **détour de production** », introduite par Böhm-Bawerk, a joué un rôle important dans le concept et surtout dans la manière de penser le retour d'investissement<sup>94</sup>. Elle valorise le temps que l'étudiant ou la personne passe pendant ses études pour enrichir son « **capital connaissance** », alors qu'elle pourrait, théoriquement, le consacrer à gagner de l'argent ou à s'enrichir en faisant autre chose. C'est un capital humain, dans le sens où, un jour ou l'autre, il peut servir à enrichir la personne et, par voie de conséquence, l'intérêt collectif. Le « détour de production » peut être perçu comme « un sacrifice social » par les uns ou « un bon investissement » pour les autres.

**D'un point de vue économique**, la contribution du capital humain est la part de la croissance économique qui reste une fois l'investissement en **capital physique**<sup>95</sup> et en **progrès technologique** retranché. Par exemple, les périodes d'innovation technologique sont de plus en plus courtes et fréquentes. Dans ce contexte de changement continu et brutal, la distribution du capital humain change rapidement. En effet, les personnels sont dans l'obligation de mettre à jour constamment leurs connaissances pour rester performants. Le coût de la formation s'ajoute au risque de perdre un personnel hautement qualifié qui prend de la valeur en termes de capital humain sur le marché du travail. La valeur du capital humain fluctue en fonction du curriculum de la personne, de l'actualisation de ses connaissances, de l'activité économique ciblée, de la concurrence sur le marché de l'emploi, etc.

### 2.2.1.1 Mesurer le capital humain

Pour tous les pays, la difficulté est de choisir les stratégies de soutien qui permettent d'enrichir de manière pertinente le capital humain et par la suite, de pouvoir évaluer les résultats. En effet, une politique se justifie très généralement par l'identification d'un « **problème de société** » auquel les pouvoirs publics se sentent tenus de faire face. Il faut justifier de la politique de l'État. Pour rappel, une politique sera dite pertinente si ses objectifs explicites sont adaptés à la nature du problème qu'elle est censée résoudre ou prendre en charge<sup>96</sup>. Pour parer à cette difficulté, les organisations internationales (ONU, Banque Mondiale, OCDE, etc.) tentent de mettre en place des processus d'évaluation et des indicateurs pour mesurer le « stock de capital humain ». Mais contrairement au capital physique (les usines, les biens matériels, les terrains, les valeurs, etc.), le capital humain est par nature immatériel. Comment faire dès lors pour développer des outils appropriés ?

C'est la science de l'économie de l'éducation qui apporta des réponses techniques grâce, par exemple, au calcul du rapport coût/efficacité des systèmes éducatifs. Cette activité a pris la forme d'une science appelée « **l'économie de l'éducation** »<sup>97</sup>. Elle

<sup>94</sup> Marc Gurgand, *Sait-on mesurer le rôle économique de l'éducation ?* Paris : CNRS-INIST, revue: Française d'économie. [ Rev. fr. écon.. ] 2000, vol. 15, no 2, pp. 121-156.

<sup>95</sup> Le capital physique ou productif est un terme utilisé fréquemment en comptabilité. Il représente l'ensemble du capital que possède une entreprise et qui leur sert à produire des biens ou des services. Il est constitué de biens immobiliers et de matériels de production, etc. Pour un pays, le capital physique serait son territoire, ses terrains, biens, entreprises et administrations publiques, matériel de guerre, musées, etc.

<sup>96</sup> Conseil Scientifique de l'Evaluation, « Petit guide de l'évaluation des politiques publiques », *op. cit.*

<sup>97</sup> François Orivel, *Les économistes et l'éducation*, Dijon IREDU/CNRS, IREDU-Institut de Recherche sur l'Education, Université de Bourgogne, mars 2005, 10 p.

permet d'instaurer l'évaluation quantitative d'éléments qui favorisent l'environnement des apprentissages tels que le taux d'alphabétisation, l'analyse de rapport entre l'effectif des étudiants et les classes ou le nombre d'enseignants ou, surtout, les budgets.

L'économie de l'éducation a notamment été développée par Schultz et Becker<sup>98</sup>, dans les années 1960, au moment où les États commençaient à s'interroger sur l'efficacité du plus gros poste budgétaire des pays développés<sup>99</sup>. Les effectifs grossissaient, le nombre d'années d'études aussi, ainsi que le nombre d'enseignants. Ce phénomène est intervenu en plein choc pétrolier<sup>100</sup> et la fin des Trente glorieuses<sup>101</sup>.

A l'origine, les coûts de l'éducation étaient essentiellement calculés par les économistes pour estimer sa rentabilité. Il a donc fallu réaliser des calculs de coût et de rentabilité similaires à tout calcul sur investissement, partant de l'hypothèse que les êtres humains peuvent investir sur eux-mêmes, pour améliorer leurs performances au cours de leur vie active. Cet investissement entraîne des coûts, principalement de formation, qui seront amortis par le surplus d'efficacité qui résulte de l'appropriation de nouveaux savoir-faire et, entre autres, de leur surplus salarial. **Pour un Etat, c'est partir de l'hypothèse que l'éducation peut être une activité « rentable », suivant le rapport entre le coût du**

#### **102 système éducatif et la production des personnes formées**

Les économistes tels que Schultz, Denison ou Mincer ont décrit l'éducation comme un investissement procurant des gains de productivité et donc des revenus plus importants<sup>103</sup>. Il a été aussi démontré que l'éducation contribue directement à la croissance du revenu national en améliorant les qualifications et les capacités productives de la force de travail<sup>104</sup>.

Certaines analyses économiques permettent d'éclairer des problématiques plus opérationnelles<sup>105</sup>. C'est ainsi que, grâce à l'étude de **l'écart d'externalité**<sup>106</sup>, nous avons une meilleure compréhension du mécanisme de privatisation de l'enseignement supérieur. Ce travail facilite l'identification du processus de motivation des étudiants et des familles pour choisir un programme. L'éducation constitue ainsi le principal vecteur d'acquisition de capital humain. De nombreux travaux empiriques visant à mesurer le niveau de rentabilité ont ainsi été entrepris pour tenter d'améliorer la gestion et le fonctionnement des systèmes éducatifs. Ils ont tous plus ou moins directement contribué à une meilleure maîtrise des coûts de l'éducation et par voie de conséquence, ont eu un impact sur son environnement pédagogique, en collaboration ou en complémentarité avec toutes les autres

<sup>98</sup> Tous deux ont obtenu le prix Nobel d'économie et issus de l'université de Chicago.

<sup>99</sup> François Orivel, *Les économistes et l'éducation*, op. cit.

<sup>100</sup> En 1973, pendant la guerre du Kippour, les pays arabes membres de l'OPEP, alors réunis au Koweït, annoncent un embargo sur les livraisons de pétrole contre les États « qui soutiennent Israël ».

<sup>101</sup> Période de forte croissance économique entre 1945 et 1973 qu'a connue une grande majorité des pays développés.

<sup>102</sup> Nous verrons par la suite que cette hypothèse est soumise à condition car des plafonds de développement ne permettent pas d'imaginer des courbes exponentielles d'évolution relative du capital humain en rapport aux investissements engagés.

<sup>103</sup> Pierre Gravot, *T hèse macro sociologique : économie de l'éducation*. Paris : Economica, 1993, page 230.

<sup>104</sup> Selon François Orivel, *Les économistes et l'éducation*, op. cit. qui indique que Lucas (1988) en a fait la démonstration.

<sup>105</sup> *Ibid.*

<sup>106</sup> Le bénéfice de l'éducation pour la société dans son ensemble n'est pas toujours identique au bénéfice que l'individu en retire pour lui-même. *Ibid.*, page 21.

sciences humaines et sciences de l'éducation que nous ne pouvons naturellement pas toutes mentionner dans cette recherche.

### 2.2.1.2 Evaluer le capital humain

La recherche sur l'efficacité des systèmes scolaires et plus largement, sur les modes de transmission du savoir, riche d'informations diverses toutes les sciences humaines. Citons pour exemple le programme PISA<sup>107</sup> qui permet un comparatif international et temporel au niveau de milliers d'apprenants. Le programme PISA n'a pas pour objectif d'évaluer le capital humain des apprenants des pays ciblés dans l'étude. Les indicateurs mesurent les écarts de niveau de scolarité ou enregistrent les qualifications des apprenants sur des matières scientifiques en fonction de tests.

Grâce à des organisations telle que l'OCDE, nous sommes en mesure de comparer les écarts à un jour donné, du niveau de connaissance dans des disciplines, telles que : "systèmes physiques", "systèmes vivants" et "systèmes de la terre et de l'univers". La qualité scientifique du comparatif, notamment la tentative d'adapter les tests de connaissances à l'échelle internationale, la relativité des mesures suivant les revenus par habitant, le genre, etc. reste pourtant indicative d'une situation qui est finalement difficilement exploitable en l'état. L'évaluation quantitative et comparative internationale doit être complétée par des évaluations qualitatives si on souhaite évaluer la qualité des programmes propre à la réalité de chaque environnement<sup>108</sup>.

### 2.2.2 Les axes de valorisation des savoirs

Nous constatons donc que c'est essentiellement au système éducatif, particulièrement l'enseignement supérieur, qu'incombe la charge de former les ressources humaines indispensables pour que les pays puissent assumer leur développement<sup>109</sup>.

C'est cependant une responsabilité difficile à assumer, notamment parce que le secteur économique des pays en développement, étant lui-même en construction, est très peu en relation avec le monde universitaire.

#### 2.2.2.1 Par le capital social

Il ne faut pas confondre le « capital humain » qui se réfère à l'individu et le « capital social » qui se réfère à la vie en société. Selon Temple (2001), on peut trouver l'une des définitions les plus connues et les plus représentatives dans l'ouvrage de Putnam (1993 :167) dont l'impact a été considérable : « *le capital social... s'entend des caractéristiques de l'organisation sociale, telles que la confiance, les normes et les réseaux, qui peuvent améliorer l'efficacité de la société, en facilitant des actions coordonnées* »<sup>110</sup>. Ce qui fait dire à Oded Stark<sup>111</sup> que

<sup>107</sup> PISA, « Programme for International Student Assessment », programme de l'OCDE visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs d'une soixantaine de pays sur plusieurs années. <http://pisa2006.acer.edu.au/>.

<sup>108</sup> OCDE, *La massification et développement des universités dans les pays Industrialisés*, Paris : Revue économique de l'OCDE n° 34, 2002/1. (visité 07/05/2008)

<sup>109</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit.

<sup>110</sup> OCDE, *L'investissement dans le capital humain, une comparaison internationale*, op. cit., page 10.

<sup>111</sup> Oded Stark, « Le sud profite-t-il aussi de la fuite des cerveaux ? », in journal *Le courrier international* N°810 du 11/17 mai 2006, Extrait du Journal, The Economist.

la productivité d'une personne dépend autant des compétences de ceux qui l'entourent, que de ses propres compétences.

Charles Taylor défend que la solidarité entre les individus est importante et que la société n'est pas un ensemble indifférent d'individus, mais plutôt, un ensemble de communautés visibles ou non. L'être se construit donc à partir d'une ou plusieurs communautés. Sans être antilibéral, Charles Taylor est convaincu que le lien social est essentiel pour que la société ne succombe pas<sup>112</sup>. Ce point de vue est largement partagé par Charlot qui précise que le désir d'apprendre est façonné socialement et trouve des objets dans un monde social où il peut s'investir. Il ne se joue pas seulement à travers l'éducation mais s'enrichit dans l'environnement<sup>113</sup>. Toute stratégie visant à développer le capital humain doit prendre en compte le capital social, c'est-à-dire considérer l'existence de réseaux, de normes et de relations qui permettent aux individus d'agir ensemble, de créer des synergies et de construire des partenariats<sup>114</sup>.

### 2.2.2.2 Par la transversalité des savoirs

L'idée est que la valorisation du capital humain peut profiter de la transversalité des savoirs entre les différentes sciences<sup>115</sup>. La proportion des emplois hautement qualifiés qui requièrent une participation plus active des travailleurs et des compétences en termes de prise de décision dans le processus de production est passée d'environ de 15 % à 30 % entre 1970 et 2000. L'utilisation intensive des technologies de l'information, dont l'Internet, n'a pas suffi pour répondre aux besoins en compétences nouvelles des personnes. Les secteurs ou compétences les plus valorisés sur le marché du travail sont les nouvelles technologies, les langues étrangères et les métiers de services. Ainsi, il est constaté qu'en France et en Grande-Bretagne, les évolutions impliquent que l'enseignement supérieur devrait développer plusieurs compétences liées aux technologies de l'information qui permettraient aux personnes qualifiées d'évoluer dans un monde en perpétuel changement. Elles devraient reposer, pour la majorité de ces emplois, sur l'acquisition de traits de comportements tels que l'adaptabilité, l'aptitude à la résolution de problèmes, le leadership, etc. Il faut donc des compétences transversales.

Par ailleurs, l'expérience des pays développés instaure une nouvelle division internationale du travail, élargit sans cesse l'éventail des compétences requises, impose une recherche tous azimuts du travail et tend à supprimer la notion de permanence sur les emplois. En conséquence, les investissements dans l'éducation de base et la formation professionnelle, scientifique et technique, dans la promotion de la recherche, de l'inventivité et de la créativité, deviennent stratégiques. Il en est de même pour les efforts dans le recyclage permanent et la reconversion des travailleurs au cours de la vie, y compris dans

<sup>112</sup> Référence à Charles Taylor, philosophe américain qui se définit comme communautariste plus en réaction aux thèses néolibérales mise en valeur par des politiques de type « Thatcherienne » qui tendait largement à réduire l'intervention de l'Etat et remettre en question les mécanismes collectifs de solidarité.

<sup>113</sup> Bernard Charlot, *Du rapport au savoir, élément pour une théorie*. Paris : Ed. Anthropos, 1999.

<sup>114</sup> OCDE, *L'investissement dans le capital humain, une comparaison internationale, op. cit.*, page 167.

<sup>115</sup> Elle s'appuie sur une étude réalisée en France et en Grande-Bretagne par Paul J-J sur l'adaptation des formations et l'influence des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Jean-Jacques Paul, *Le passage à une économie fondée sur la connaissance entraîne-t-il une transformation des contenus de l'éducation ?* Dijon : AUF/IREDU, IREDU-Institut de Recherche sur l'Education, Université de Bourgogne, 2005.

les relations et communications interpersonnelles nécessaires à la circulation des divers savoirs<sup>116</sup>.

### 2.2.2.3 Par les méthodes

Pour que les pays s'adaptent à l'internationalisation des qualifications et des compétences, il apparaît très clairement que le système éducatif ne doit pas seulement être un lieu d'apprentissage, de connaissances scientifiques, mais aussi de compétences et savoir-faire<sup>117</sup>. Il faut pouvoir préparer le diplômé à faire face à des situations nouvelles et délicates, à s'adapter à des environnements différents, à bien communiquer avec les autres, à se connaître lui-même et à prendre de l'assurance, autant d'éléments qui sont nécessaires à l'épanouissement de l'être humain.

De nombreux pays s'interrogent en fait sur la meilleure manière d'adapter leur système éducatif à la fluidité des métiers et à la rapidité des changements de compétences. C'est ainsi que le président de l'université de Chicago indiquait<sup>118</sup> que l'enseignement aux États-Unis a été largement bâti sur l'idée qu'une éducation générale est préférable à une formation aux vocations et que ce système, basé sur un savoir général et théorique sur les deux ou trois premières années, puis sur une professionnalisation, devrait être réorganisé. On ne sait pas si ce point de vue est partagé par la grande majorité des programmes universitaires mondiaux qui ont et qui continuent à copier ce système américain. Mais ce point de vue paraît s'accorder avec la vision exprimée précédemment par certains experts pour valoriser le capital humain. Le président propose que chaque programme se construise en fonction des besoins mesurés par tous les acteurs. Il souhaite plus de flexibilité, de transversalité, d'échanges, d'alternance entre les formations courtes et les formations de recherches. En bref, il se positionne contre les systèmes figés. Mais cette idée risque de rencontrer de sérieuses résistances au changement et notamment dans les grandes organisations éducatives<sup>119</sup>. On peut ainsi imaginer que des ministères, tels que celui de l'enseignement supérieur chinois, avec plus de 7 millions d'enseignants à gérer, dont 850 000 dans l'enseignement supérieur, ne seront pas faciles à réformer<sup>120</sup>.

Certaines analyses<sup>121</sup> confirment les propos du président de l'université de Chicago et incitent à penser que la réforme de certaines structures académiques et scientifiques serait souhaitable, afin d'éliminer les démarcations entre les disciplines. Ils pensent que le cloisonnement de celles-ci devient obsolète car il ne permet plus de répondre à l'avancement des connaissances de pointe qui requièrent à présent de nouvelles

<sup>116</sup> Agence de l'Union Européenne sur les pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs. Office des communautés officielles des publications des communautés européennes. SI, Ed, CEDEFOP, 2005, Panorama service 119, disponible sur [www.cedefop.europa.eu/](http://www.cedefop.europa.eu/) <http://www.sauv.net/bourdros.htm> (consulté le 12 avril 2008).

<sup>117</sup> À propos de l'évolution souhaitable des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, Selon G.Laurey, « La Mobilité : un acquis », in *revue Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris : CNRS-INIST, 1992, vol.4, no1, pp.118-132.

<sup>118</sup> Compte rendu de l'interview avec le président de Columbia Monsieur Bollinger Lee C (New York, USA), – « l'avenir des universités américaines et sur la discrimination positive » - in *Le Figaro* du 30 juin 2004, numéro spécial, Nous sommes en concurrence avec le reste du monde, propos recueillis par Justine Ducharme. Discours du Président de l'université de Columbia Portail internet de l'université, « Nous sommes en concurrence avec le reste du monde », in journal *Le Figaro*, du 09/04/2004.

<sup>119</sup> Henri Mintzberg, *Le Management, voyage au centre des organisations*, op. cit.

<sup>120</sup> l'UNESCO/OCDE, *Recueil de données mondial sur l'éducation*, op. cit.

<sup>121</sup> Dont Caraça J., Manuel V., Santos F., « Les problèmes d'organisation de l'université », in *revue Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris : CNRS, INIST, Vol 10, N°3. Publication OCDE, 1998, pp. 93-114.

formations. Elles demandent des associations et des applications novatrices de savoirs existants et nouveaux, un processus d'innovation, une démarche intégrée et interactive qui doit allier les aspects scientifiques, technologiques, socioéconomiques et culturels dans un environnement en évolution rapide.

### 2.2.2.4 Par les capacités d'apprentissage

Complémentaire au travail sur les structures et les programmes, de nombreuses recherches portent sur la manière la plus efficace de faire évoluer la relation éducative de base. Pour le philosophe Jacques Rancière<sup>122</sup>, la manière d'apprendre à apprendre serait la source de valorisation et d'enrichissement du capital humain. Il explique que ce n'est pas tant le savoir que la capacité à apprendre qui émancipe et rend libre. Les systèmes éducatifs pourraient mieux valoriser le capital humain, s'ils ne privilégiaient pas les connaissances aux dépens des savoir-faire. Il pense que les systèmes d'enseignement ont traditionnellement l'habitude de placer les apprenants en situation de domination ou révolte face au maître. Ces apprenants ne développent pas une capacité identitaire suffisante pour affronter un monde où il faut constamment choisir et assumer les conséquences de ses arbitrages. Ils doivent analyser leurs échecs, pour pouvoir construire leur future vie d'adulte. Ils doivent apprendre à développer les relations sociales, à échanger, à s'écouter, etc.

Certains<sup>123</sup> tentent dans leur rapport de mettre en valeur la richesse de ce capital humain qui se joue peut être finalement le plus, au niveau de la relation entre l'apprenant et l'enseignant. Ils conseillent ainsi de « [...] *veiller à faire une place importante à tout un ensemble de techniques qui font rarement l'objet d'une transmission méthodologique [...] il faut prendre le temps de quitter l'objectif de la réussite immédiate, de la recherche de la bonne réponse pour viser un autre but : la compréhension des procédures efficaces* »<sup>124</sup>.

A propos des apprentissages, l'un des problèmes actuels provient du fait qu'on ne laisse pas assez de temps à la construction de la mémoire des apprenants, alors que cette dernière s'est fondée sur des milliers d'années<sup>125</sup>. Ainsi, les éducateurs doivent constamment inventer une autre manière d'apprendre. Le concept fluide de vivre l'apprentissage révèle les difficultés pour l'apprenant de pouvoir se raccrocher à des perceptions stables, acquises, ou seule la vitesse peut trouver sa place, d'où l'image employée par R.W Emerson : « *Lorsqu'on est sur des patins à glace, le salut se trouve dans la vitesse* »<sup>126</sup>. On peut dès lors se demander qu'elle peut être la réponse pour les pays en développement, face à de tels besoins à couvrir en un temps aussi court, sachant qu'il n'est déjà pas aisé, l'expérience des pays développés le montre, de trouver des bonnes solutions<sup>127</sup>.

### 2.2.3 L'enjeu des valeurs sociales

<sup>122</sup> Le Monde l'éducation, *Penser les savoirs du XXI<sup>e</sup> siècle, de l'éducation*, Paris : Le Monde de l'éducation, N° spécial 349, 07/08/2006.

<sup>123</sup> Bourdieu-Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, op. cit.

<sup>124</sup> *Ibid.*, page 2.

<sup>125</sup> BaumanZygmunt, « Penser les savoirs du XXI<sup>e</sup> siècle de l'éducation », in article du *numéro spécial n°349*, Le Monde de l'éducation, 2006.

<sup>126</sup> R.W Emerson cité par BaumanZygmunt, « Penser les savoirs du XXI<sup>e</sup> siècle de l'éducation », op. cit., page 18.

<sup>127</sup> J. Salmi, « L'enseignement tertiaire au XXI<sup>e</sup> siècle : enjeux et perspectives », *revue Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris : CNRS, INIST, 2001, vol.13, no 2, pp. 115-141.

Hallak citait à propos d'un pays en développement : « [...] *pertinence économique, bien sûr, mais également pertinence sociale et culturelle* »<sup>128</sup>. Avec les savoir-faire scientifiques, le capital humain s'enrichit donc de savoir-faire ou de savoir être, d'ordre culturel et social. Pour ce motif, l'enrichissement du capital humain peut avoir des influences sur les valeurs sociales et humaines de l'apprenant. C'est le même motif qui génère autour des systèmes éducatifs, des enjeux sociopolitiques majeurs, sur la question des valeurs sociales. La valorisation du capital humain doit donc tenir compte de ces phénomènes. Particulièrement, dans le développement mondial de l'économie de la connaissance, les valeurs sociales propres à chaque pays s'enrichissent de la dimension interculturelle et géostratégique grâce aux échanges internationaux.

### 2.2.3.1 L'enjeu des valeurs dans la relation éducative

La valeur sociale est un concept de sociologie décrivant les croyances et les convictions d'un individu ou d'une société<sup>129</sup>. Les valeurs sociales sont subjectives et varient selon les différentes cultures et selon les normes. C'est pour ce motif que le débat est central dans notre recherche puisqu'il s'agit de transfert de savoir dans un contexte interculturel et international. L'enseignant est porteur de ses valeurs mais aussi d'une mission face à l'apprenant porteur d'autres valeurs et avec d'autres objectifs. Les types de valeurs<sup>130</sup> sociologiques incluent les valeurs morales et éthiques, les valeurs idéologiques (politique et religieuses), la doctrine ou encore les valeurs esthétiques.

Les valeurs sociales représentent des manières d'être et d'agir qu'une personne ou qu'une collectivité reconnaissent comme idéales et qui rendent désirables et estimables les êtres ou les conduites auxquelles elles sont attribuées. Ces mêmes valeurs sociales sont appelées à orienter l'action des individus dans une société, en fixant des buts et des idéaux, autrement dit, en donnant des moyens aux individus de juger de leurs actes.

Ainsi, chaque société, notamment par sa politique éducative, tente d'intégrer à l'école ses valeurs sociales. Prenons pour exemple une déclaration à un congrès des États membres du CIFEDHOP : « *La démocratie renvoie à la possibilité pour chacun d'assumer ses responsabilités. Le citoyen doit être en mesure de faire des choix éclairés dans l'intérêt de l'ensemble de la communauté. Un tel projet impose que l'école occupe une place centrale dans le processus de formation du futur citoyen. Le souhait de voir celle-ci contribuer à l'avènement d'une société démocratique (juste, libre et responsable) ne doit pas en rester au stade de l'intention généreuse : il doit se transformer en une volonté clairement exprimée pour avoir des chances de s'actualiser* »<sup>131</sup>.

Les pays participants au congrès affichent clairement leur volonté de voir l'école jouer un rôle actif dans le processus de formation des citoyens pour qu'ils puissent intégrer certaines des valeurs fondamentales fondatrices des principes démocratiques.

<sup>128</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit., page 69

<sup>129</sup> Définition de l'encyclopédie Universalis, 2007.

<sup>130</sup> Les valeurs sociales s'étudient particulièrement en axiologie (valeur, qualité) et peuvent être définie, en philosophie, à la fois comme la science des valeurs morales, une théorie des valeurs ou une branche de la philosophie s'intéressant au domaine des valeurs.

<sup>131</sup> Cifedhop, article tiré de : Valeurs démocratiques et finalités éducatives Collection Thématique n°4, Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix (cifedhop), Genève, 1996. Centre International de Formation aux Droits de l'Homme et à la Paix, <http://www.cifedhop.org/> ; 27/05/2009.

Cette déclaration pourrait se traduire par la mise en œuvre de « politique de civilisation »<sup>132</sup>, mise en avant par le sociologue Edgar Morin. Ce dernier, comme de nombreux autres humanistes qui appuient cette thèse, offre ainsi d'augmenter le civisme et de renforcer la participation à la démocratie. Edgar Morin propose de sortir de l'égoïsme et de la dégradation des solidarités pour se recentrer sur des valeurs universelles, en arrêtant de rapporter tout à la seule responsabilité individuelle, ou pire encore, à la seule responsabilité anonyme de l'économie mondialisée. Sa pensée pourrait être utilisée pour valoriser le capital humain, lorsqu'il propose de revisiter les méthodes d'enseignement en travaillant sur la pensée : la réforme de la pensée enseigne à affronter la complexité à l'aide de concepts capables de relier les différents savoirs qui sont à notre disposition en cette fin de XXe siècle<sup>133</sup>. Ce type de réforme est par ailleurs considéré comme vital à l'heure de l'ère planétaire où il est devenu impossible et artificiel d'isoler au niveau national un problème important, même si par ailleurs elle est mise en œuvre nulle part au monde<sup>134</sup> ! Cette proposition favoriserait l'enrichissement du capital humain grâce aux croisements actifs et multiculturels des connaissances dans un environnement international plus stable.

### 2.2.3.2 L'enjeu sociopolitique

En tant qu'institution d'Etat ou de tutelle académique, le système éducatif joue un rôle privilégié de régulation ou de contrôle social qu'il exerce sur tout le secteur public, mais aussi sur le secteur privé en tant que tutelle. L'éducation en général et l'école en tant qu'instrument de transmission des savoirs peuvent donc jouer un rôle stratégique particulier de contrôle au niveau social et politique. Dans certains pays, ce rôle dépasse parfois la question des connaissances puisqu'on placera des cours de religion ou de politique au cœur même des programmes d'enseignement supérieur. Il est intéressant d'observer comment le capital humain peut être valorisé dans un contexte international. L'objectif d'enrichissement humain de l'appareil éducatif n'apparaît pas toujours aussi prioritaire, en fonction de l'analyse ou l'interprétation que l'on porte, sur la manière dont les gouvernements peuvent manipuler, plus ou moins ouvertement, les systèmes éducatifs à des fins politiques. L'éducation serait ainsi un outil de contrôle social<sup>135</sup>. Elle peut aussi être représentée, à travers l'appareil scolaire, avant tout un instrument au service des classes dirigeantes et utile au maintien des structures sociales, par exemple par le truchement des sélections. De cette manière, le système éducatif servirait à reproduire la domination de la « classe dominante » sur les autres classes.

D'autres vont plus loin en définissant la relation éducative comme « fait éducatif », en tant que principe de vouloir transformer l'apprenant ou le « sujet collectif de l'éducation », en un modèle « idéal d'être à faire advenir »<sup>136</sup>. Pour atteindre cet objectif, les États mettraient en œuvre des moyens tels que les systèmes éducatifs, les programmes et les sélections.

<sup>132</sup> Projet du gouvernement français communiqué en janvier 2008.

<sup>133</sup> A défaut de concept, une structure pédagogique matricielle faciliterait le croisement, la synergie de toutes les ressources, de toute l'expertise tout au moins entre les départements d'une même université. Idée développée dans le monde de l'industrie. O.E. Williamson, *The Economic Institutions of Capitalism*, Free Press, 1985, trad. française : Les institutions de l'économie, Inter-éditions, 1994.

<sup>134</sup> *Revue sociologie*, "Pour une politique de civilisation", entretien avec Edgar Morin (n° 28 - 1997).

<sup>135</sup> Michel Crozier, *Etat modeste, Etat moderne*. Paris : Fayard, 1987.

<sup>136</sup> Reine Goldstein, *Analyser le fait éducatif, une démarche, un outil*. Chronique Sociale, Lyon : 1998, page 66.

Le résultat serait l'éduqué. Le fait éducatif est un triptyque social composé des objectifs de l'État, des moyens et de l'être social.

Mais il y a des enjeux sociopolitiques qui se manifestent souvent à travers les crises dans les pays en développement. C'est le cas de nombreux pays ou régions en Afrique centrale, au Darfour, Kenya, Soudan ou en Asie, Afghanistan, Chine (Tibet), Myanmar (Birmanie). Leur forte instabilité politique empêche l'instauration des réformes de l'éducation. Dans de nombreux pays, les enseignants sont, au même titre que tous les intellectuels, les cibles privilégiées car ils symbolisent justement la transmission des valeurs sociales, comme ce fut le cas tragiquement au Cambodge<sup>137</sup>.

L'enjeu sociopolitique se traduit par des modes opératoires de l'État. C'est ce que nous pouvons observer dans l'exemple de la nationalisation de l'université de Macao, suite à la rétrocession du territoire du Portugal à la Chine<sup>138</sup>. L'État chinois est fortement intervenu pour piloter le système d'enseignement supérieur, contrairement aux pratiques antérieures. Il est observé que l'intervention peut être utile à la collectivité si deux conditions sont respectées, la première étant que les pouvoirs publics doivent être responsables devant la population et donc doivent rendre des comptes. La seconde est que le grand public doit être éduqué et capable de défendre avec rigueur l'autonomie de l'université et la liberté de l'enseignement face à l'implication de l'État. Cet exemple traduit manifestement l'impact des différences des systèmes de gouvernances de deux États, Portugais et Chinois, sur le même système universitaire. En définitive, l'intervention de l'État a facilité l'accès à un plus grand nombre d'étudiants, a limité la mobilité et donc la fuite des cerveaux et a permis d'ouvrir plus de programmes. Cette intervention a aussi entraîné des effets indésirables tels que des modifications de programmes existants avec une forte influence du pouvoir politique et sans égard pour la qualité de l'enseignement ou sur les perspectives d'emploi.

### 2.2.4 Le capital sociétal

Essayons dans un premier temps de faire une synthèse des étapes de la valorisation qui mène du capital humain au capital social :

1. La valorisation à partir du capital initial de l'individu : standardisation / homologation / reconnaissance : l'individu acquiert un niveau de référence éducatif, contenu de connaissances et qualifications qui a été évalué, qu'on lui reconnaît ;
2. Phase de négociation avec le partenaire social : évaluation des besoins et contractualisation. À un moment précis, il y a concordance entre lui et l'organisation ou la société. C'est l'expression de ses compétences dans les meilleures conditions. C'est la capacité de l'organisation de pouvoir mettre en valeur les ressources humaines de l'individu.
3. Phase de formation et d'évaluation : adaptation, enrichissement du capital humain. La valorisation de la mise à jour des connaissances en fonction de l'évolution sociale, culturelle, technologique, économique. C'est toute la question du rôle de la formation tout le long de la vie de l'individu. Formation continue, formation professionnelle.

Le capital humain est ainsi la pierre angulaire du développement économique, social et politique du pays. Il est à ce titre au centre d'enjeux croisés qui ne concernent pas seulement

<sup>137</sup> Il y a trente ans, le 17 avril 1975, les Khmers rouges prenaient le pouvoir au Cambodge avant d'installer un régime de terreur qui tua environ 1/3 de la population soit 1,7 million de personnes, principalement les intellectuels, les militaires, les minorités...

<sup>138</sup> Yee Herbert S. et Mei Kou, 2001, « L'intervention du gouvernement dans l'enseignement supérieur à Macao », in *revue Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris : CNRS, INIST, 2001, vol.13, no 1, pp. 83-101.

les intérêts du secteur économique, mais aussi de tous les acteurs qui ont à cœur de partager les avantages de sa valorisation. Fondée sur le capital social des civilisations, le capital humain prend assise et s'enrichit sur tout l'environnement, les valeurs, la culture de la société.

Avec l'économie de la connaissance, les nouvelles technologies, la modernisation, la croissance économique, la valorisation du capital humain nécessite de plus en plus de s'appuyer sur un appareil éducatif performant, sur des savoirs partagés, sur des programmes adaptés et modernisés. Cette dépendance grandissante vers la mise à jour des connaissances augmente la valeur stratégique des enjeux politiques du secteur éducatif, au risque de freiner la valorisation du capital humain. Toute la difficulté des pays est de pouvoir bâtir un système éducatif performant, avec peu de moyens, tout en assumant parallèlement le développement et la modernisation de tous les secteurs.

## 2.3 La diversité des modèles éducatifs

---

Les pays doivent trouver les moyens de former les ressources humaines indispensables pour atteindre leurs objectifs de développement. Ce processus coûte très cher, particulièrement pour le secteur éducatif. Il est souvent le premier budget des États, source de surendettement et enjeu politique majeur. L'effort demandé est total pour pouvoir assumer pleinement la construction d'un processus qui devra inclure toutes les étapes nécessaires à la construction du système éducatif, de l'enseignement obligatoire jusqu'à l'enseignement supérieur, de la scolarisation de masse, jusqu'au laboratoire de recherche, pour soutenir le secteur économique et social

Pour mener à bien leurs réformes, la majorité des pays poursuivent **une stratégie**<sup>139</sup> **d'ouverture**, qui les conduit à la mise en œuvre de moyens tels que : l'endettement, l'autofinancement, la privatisation, les programmes de soutien, le partenariat étranger, etc. Il sera intéressant d'observer quels sont les enjeux de cette stratégie pour la valorisation du capital humain.

C'est à partir d'une revue de littérature, représentant différentes expériences éducatives, que nous comparerons ces moyens et que nous essaierons de mettre en valeur différentes stratégies et enjeux des pays développés et émergents. Nous décrirons l'environnement global des systèmes éducatifs pour comprendre les motivations économiques qui conduisent les pays à mener une stratégie d'ouverture en dépit des risques encourus. Nous analyserons et nous comparerons ensuite, les moyens les plus fréquemment utilisées, dans le cadre des stratégies d'ouverture.

### 2.3.1 Les enjeux financiers de l'éducation

L'éducation représente un coût très important à supporter pour tous les pays, mais les conséquences et les enjeux du fardeau économique sont très relatifs au stade de

<sup>139</sup> Nous définirons le terme de « Stratégie », dans le contexte des sciences des organisations, dans le sens de l'élaboration d'une politique définie en fonction de ses forces et de ses faiblesses d'un Etat, d'une organisation, d'une entreprise, compte tenu des menaces et des opportunités. La stratégie a un objectif global, elle est élaborée en général à moyen ou long terme. Elle consiste à définir des actions cohérentes intervenant selon une logique séquentielle pour atteindre des objectifs ou pour parer à des imprévus. Elle s'élabore suivant ou à partir de modes d'organisation et de conduite.

développement économique. À l'échelle mondiale, les économistes<sup>140</sup> estiment que 5% du PIB en moyenne est consacré aux dépenses publiques d'éducation et 1% aux dépenses privées<sup>141</sup>.

### 2.3.1.1 Le coût du système éducatif

C'est principalement le taux d'encadrement et la revalorisation du statut des enseignants qui ont permis de doubler le budget alloué pour le premier degré depuis 1970. Ce pourcentage est ramené à 2,5% du PIB pour les PMA, alors que l'écart des ressources pour l'éducation, entre les PMA et les pays riches, est à présent estimé en moyenne de 1 à 140. Le coût moyen annuel par élève<sup>142</sup> est de 45US\$ dans un PMA, contre 4 500 US\$ dans un pays riche<sup>143</sup>. Cet écart ne prend pas en compte les programmes d'aide au développement dont les PMA pourraient bénéficier. C'est dire que la valeur des 2,5% est très relative entre un PMA et un pays riche. L'écart se creuse entre les PMA, qui escomptent sur une valeur stable de 5 années d'études en moyenne par enfant et les pays riches qui ont vu leur moyenne augmentée de 13 à 15 années. Au niveau des ressources financières, les écarts se creusent également considérablement en faveur des pays les plus riches. Ainsi, les dix universités américaines les plus riches disposent de 180 milliards de dollars en dotation en capital, alors qu'à la même époque, la Chine dépensait 85 milliards US \$ pour son budget de l'éducation et de la recherche<sup>144</sup>, ce qui était pourtant une augmentation de 19,5% de son budget. Plus les pays sont riches et plus l'éducation coûte cher, puisque les charges de fonctionnement et les investissements sont relatifs au coût de la vie et que les étudiants restent plus longtemps à l'école. Ainsi, le tiers à la moitié de la population des pays de l'Union Européenne (UE) s'est engagé dans des études supérieures, sans compter les étudiants à temps partiel et/ou issus de la formation continue. Un diplômé coûte en moyenne entre 2,7 et 5,1 années de revenu moyen par habitant aux pays développés<sup>145</sup>.

### 2.3.1.2 La dépendance économique

Pour les pays les moins avancés, l'aide internationale constitue un soutien capital au développement de leur système éducatif. Sans cette aide, ils ne pourraient pas réaliser les objectifs de massification de l'éducation. Pour les pays émergents, l'aide au développement permet la réalisation d'investissements lourds et ciblés, même si elle est proportionnellement minoritaire comparativement à la masse des investissements nécessaires<sup>146</sup>.

<sup>140</sup> En 2004, 6% ou plus du PIB en Autriche, France, Suède. 7% aux USA. 4,6% au Japon. Source Banque mondiale, site internet de la Banque Mondiale, visité le 12/05/2008.

<sup>141</sup> En 2004, 6% ou plus du PIB en Autriche, France, Suède. 7% aux USA. 4,6% au Japon. Source Banque mondiale, *Ibid.*

<sup>142</sup> Il faut comprendre le coût moyen par élève et par année du primaire jusqu'en terminal.

<sup>143</sup> François Orivel, « Les inégalités internationales en matière d'éducation », conférence à l'Université de Tous les Savoirs, 23 mai 2002, in *revue Egalité et Inégalités*, Michaud Y., dir., Paris : éd. Odile Jacob, 2003.

<sup>144</sup> Source du ministère des Finances chinois, budget 2007.

<sup>145</sup> Jane Courtney, « Les instruments de contrôle et d'évaluation conçus pour mesurer l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire sont-ils une contrainte ou un atout pour le développement de l'éducation ? » in Colloque international Education/formation : *la recherche de qualité*, IRD-IER-NIESSAC, HCMVille, 2005.

<sup>146</sup> Elsa Assidon, *Les théories économiques du développement*, op. cit.

Ainsi, l'aide internationale a été reconnue dans l'ordre économique mondial depuis les accords de Bretton Woods<sup>147</sup>, comme nécessaire pour les besoins de la reconstruction et du développement des pays. Il s'est ainsi créée la BIRD, devenue groupe de la Banque Mondiale, institution multilatérale de financement où s'élabore des doctrines et actions de développement<sup>148</sup>. Le FMI fait aussi partie de la Banque Mondiale<sup>149</sup>. Ces organismes financiers proposent généralement des mesures qui tendent, à court terme, à la stabilisation ou la réduction des déficits budgétaires par la suppression des subventions internes, le blocage des salaires des fonctionnaires, la limitation du nombre d'heure, les privatisations, etc.

L'aide internationale devient ainsi un véritable outil de développement pour les pays en manque de ressources financières et de contrôle stratégique pour les pays ou les parties capables de financer. Ce phénomène crée les processus d'endettement et des créances au profit des organisations internationales, telles que le FMI/BM ou en Asie de l'Est, la Banque Asiatique du Développement (BAD). Ces organisations développent, par l'intermédiaire des politiques d'ajustement structurelles (PAS), des formes indirectes d'ingérences, dans la politique intérieure des pays<sup>150</sup>. L'aide à l'éducation s'est développée à partir des années 1960, principalement au moment de la décolonisation, de la construction des nouveaux pays indépendants et des premières mises à disposition d'enseignants. Le premier prêt de la BM à l'éducation fut négocié en 1962 avec la Tunisie. En 1990, ce secteur atteignait 10% du montant total des crédits de la BM, soit 5 à 6 milliards de dollars par an. Alors que les pays en développement dépensaient à cette époque environ 200 milliards de dollars par an<sup>151</sup>, l'aide internationale s'éleva en 1992, pour la meilleure année, à 60 milliards de US\$, soit 0,22% du PIB des pays donateurs. Cette aide est allouée à 80% pour l'enseignement supérieur<sup>152</sup>.

Ces investissements sont fortement encouragés par les pays développés pour augmenter la dépendance des pays en développement à l'égard des grands bailleurs de fonds internationaux qui exercent une influence à travers les Plans d'Ajustement Structureux<sup>153</sup>. Sous l'influence des pays développés, le Fonds Monétaire International et la Banque Mondiale sont les deux principales institutions qui soutiennent le financement des

<sup>147</sup> Les accords économiques de Bretton Woods ont dessiné les grandes lignes du système financier international de l'après-guerre. Leur objectif principal fut de mettre en place les bases de la politique monétaire mondiale et de favoriser la reconstruction et le développement économique des pays touchés par la seconde Guerre mondiale. Signés le 22 juillet 1944 à Bretton Woods aux États-Unis entre les représentants des 44 nations Alliées.

<sup>148</sup> La Banque Mondiale a par exemple pour mission, de mesurer l'efficacité d'organismes financiers, tels que le FMI, à travers des Politiques d'Ajustements Structurels (PAS). Elle privilégie quatre domaines pour évaluer la performance des gouvernements dans le cadre de programme d'aide au financement : la gestion économique, les politiques structurelles, les politiques qui combattent l'exclusion et favorisent l'équité, la gestion et les institutions du secteur public. , site internet de la Banque Mondiale, visité le 2/05/2008.

<sup>149</sup> Le FMI est une coopérative des banques centrales. Les pays en développement sont les premiers emprunteurs auprès du fonds, à condition de poursuivre des PAS pour mener à bien leur développement et pour, à terme, pouvoir effectuer le remboursement de leur dette. Le contenu des PAS dépend du diagnostic porté sur le déséquilibre extérieur du pays.

<sup>150</sup> François Orivel, « Les inégalités internationales en matière d'éducation », *op. cit.*

<sup>151</sup> Conférence internationale de Dakar, avril 2000.

<sup>152</sup> François Orivel, « Les inégalités internationales en matière d'éducation », *op. cit.*

<sup>153</sup> Gilles Pelletier, *D'une décennie perdue au grand bond en arrière : décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement*, Infothèque AUF : 2005, disponible sur <http://www.infotheque.info/ressource/7645.html> , (visité le 15/09/2008),

projets éducatifs. Les aides apportées par ces institutions sont complétées par une multitude de fonds internationaux ou régionaux, provenant de banques ou d'organismes privés, tels que la Banque Asiatique du développement. Cette stratégie de financement peut engendrer une dépendance des pays en développement à l'égard de pays donateurs, via les bailleurs de fonds<sup>154</sup>.

Ce sont principalement les conséquences des modèles économiques et les recommandations qui sont interpellées, car elles peuvent être inadaptées à l'environnement des pays dans lesquels elles sont censées être appliquées. La crainte porte surtout pour les PMA, qui se construisent et qui ont des systèmes de gouvernance fragiles. Pelletier observe cependant qu'« [...] à maints égards cependant, tant le FMI que la BM peuvent s'avérer des boucs émissaires pour masquer les manques de capacités de gestion des États ou, comme nous l'avons signalé, justifier des jeux politiques locaux de maintien ou de redistribution des pouvoirs »<sup>155</sup>.

En effet, les enjeux et les intérêts des acteurs des deux parties, sont en général bien connus lorsque sont sollicités ces types d'aide au développement et c'est donc en général en toute connaissance de cause et suivant la stratégie de tous les acteurs en présence, que les choix sont opérés. Il reste à évaluer, de la part des gouvernements, si cela est dans l'intérêt de leurs citoyens.

### 2.3.2 La privatisation : un outil d'ouverture stratégique

Une privatisation est la vente ou la cession par l'État à des investisseurs de capitaux privés, de tout ou partie d'une société publique. La privatisation des systèmes éducatifs des pays en développement permet le financement des systèmes éducatifs et diminue l'endettement et la dépendance envers la communauté internationale, augmente les possibilités d'investissement en désengageant leur propre budget et en déléguant l'activité vers le secteur privé, ou en cherchant des ressources supplémentaires auprès de la population ou des entreprises<sup>156</sup>.

Souvent symbolisé par le terme « privé », la privatisation ne revêt pas qu'un caractère économique en fonction des pays, mais tend plutôt à définir le statut de « tout sauf l'État » des acteurs délégués<sup>157</sup>.

Les pays ne peuvent pas se financer de manière endogène et tentent de s'endetter dans la limite des remboursements des emprunts et des intérêts de leurs dettes, en escomptant sur une forte croissance économique. Mais la politique éducative n'est jamais isolée car elle s'accompagne de réformes globales qui visent à rénover toutes les structures de l'État : les dénationalisations, les privatisations des autres secteurs, la modernisation des institutions<sup>158</sup>.

La privatisation est aussi une réforme parmi tant d'autres dans le processus de développement de l'ensemble du système éducatif. On a observé que ce processus

<sup>154</sup> *Ibid.*

<sup>155</sup> *Ibid.*, page 17.

<sup>156</sup> OCDE, *La massification et développement des universités dans les pays Industrialisés*, op. cit.

<sup>157</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : un défi international*, Paris : éditions de l'OCDE, 2004, portail internet de l'OCDE : disponible sur <http://213.253.134.29/occd/pdfs/browseit/9604072E.PDF> (visité 05/05/2008).

<sup>158</sup> Elsa Assidon, *Les théories économiques du développement*, op. cit.

peut communément comprendre les phases suivantes : décentralisation et modernisation de l'administration / ouverture et modernisation des établissements / mise en place de régulation et réforme des programmes académiques / formation des enseignants et modernisation des méthodes<sup>159</sup>.

La réussite de la politique de privatisation est cependant symbolique pour la dépendance des pays. C'est ce que démontrait l'exemple chinois sur les systèmes de financement diversifiés liés aux réformes structurelles<sup>160</sup>. La décentralisation a ainsi abouti à la gestion conjointe d'universités nationales et régionales, la décentralisation de la gouvernance des universités du pouvoir national au niveau régional, la collaboration locale entre les entreprises et les universités pour tendre vers un financement mixte public/privé.

Les études comparées sur les conséquences politiques des privatisations démontrent que, pour la majorité des pays, c'est l'unique moyen de réduire, non seulement le lourd fardeau financier et administratif qu'impose un secteur public déficient, mais aussi et surtout, un moyen de rendre les entreprises publiques performantes et de stimuler le développement de l'initiative privée<sup>161</sup>. Les enjeux qui accompagnent habituellement une stratégie de privatisation sont de quatre ordres : **économiques** dans la mesure où on présume que la privatisation aiderait à lutter contre l'absence de capitaux ; **budgétaires**, car elle fournit à l'État des ressources ponctuelles non négligeables qui sert au remboursement de la dette publique ; mais aussi **idéologiques** et **politiques** dans la mesure où cela modifie le rôle de l'intervention et du contrôle de l'État au niveau social et économique. En référence au développement des pays, la privatisation est vécue comme une étape plus que comme une fin en soi. Elle conduit généralement les économies de type « administré » vers des économies de type « néolibéral ».

Les économistes de l'éducation confirment l'intérêt pour un Etat de tendre vers la privatisation, car l'investissement privé permet de ne pas aggraver les déficits des budgets, de limiter le surendettement, la pression fiscale auprès des contribuables ou la dépendance auprès des banques ou des fonds internationaux<sup>162</sup>.

Les grandes institutions, comme l'UNESCO, tendent à promouvoir l'autofinancement pour faciliter le développement des systèmes éducatifs<sup>163</sup>. Elles invitent les établissements qui ne peuvent plus se développer par la dotation publique et le patrimoine, à valoriser leurs ressources scientifiques et humaines en créant par exemple des firmes conseil, des parcs scientifiques, des couveuses, des agences de développement de conférences, etc. Les experts préconisent de s'appuyer sur les taxations favorables dans certains pays pour attirer les donations d'entreprises, d'anciens étudiants ou de particuliers.

### 2.3.3 L'autofinancement des particuliers

<sup>159</sup> Marc Gurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.*

<sup>160</sup> F. Huang, « Diversification des sources de financement de l'enseignement supérieur chinois », in *revue Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris : CNRS-INIST, 2001, Vol.13, no 2, pp. 257-281.

<sup>161</sup> S-Y. Hachimi, *L'économie politique de la désétatisation et des entreprises publiques : cadre d'analyse et considérations théoriques*, Université Laval : disponible sur le site infothèque, 2003, 40 p. (visité le 14/04/2008).

<sup>162</sup> François Orivel, « Les inégalités internationales en matière d'éducation », *op. cit.*

<sup>163</sup> UNESCO, *L'enseignement supérieur en Europe*, Montréal : Portail des Nations Unis, disponible sur <http://portal.unesco.org>, 2002, (visité le 5/05/2008).

Analysons à présent la logique d'autofinancement par les familles en tant qu'hypothétique moyen utilisé pour recourir aux problèmes de financement du système éducatif des pays en développement. Pour mieux comprendre les enjeux, nous distinguerons deux périodes scolaires. La période obligatoire qui s'étend à l'âge de 16 ans, qui pose des problèmes d'accès et de qualité de l'éducation de masse. Elle peut remettre en cause les fondations nécessaires à la construction du capital social de tout un pays. La période post obligatoire, après 16 ans, qui renvoie à une logique de rentabilité de la part des familles, qui espèrent un bon retour d'investissement en termes de carrière pour leur enfant. Les risques sont principalement liés au processus d'autofinancement.

### 2.3.3.1 La période primaire et secondaire : enjeux d'équité

S'appuyant sur la convention internationale des droits de l'enfant, signée en 1989 (ONU : Art 28), les organisations internationales et notamment l'UNESCO, tentent de valoriser et d'appuyer la politique éducative des Pays<sup>164</sup>.

Le seul véritable engagement de cette convention, pour les États signataires, concerne donc le primaire. Au-delà, certains États et particulièrement les PMA, ne seraient pas en mesure de financer la scolarité des enfants. De plus en plus d'enfants sont scolarisés grâce au développement parce la majorité des pays ont compris l'importance de l'enjeu éducatif pour la valorisation du capital humain<sup>165</sup>. L'UNESCO estime cependant qu'il reste encore environ 120 millions d'enfants du primaire qui ne seraient pas scolarisés dans le monde<sup>166</sup>. Cependant, les chiffres les plus contradictoires circulent à ce propos, puisque les enjeux politiques sont énormes<sup>167</sup>.

Finalement, la situation peut être extrêmement différente d'un pays à l'autre<sup>168</sup>. À l'extrême, l'espérance moyenne du nombre d'années de scolarité dans le primaire au Mali ne dépasse pas deux années, alors qu'elle est maximale dans la grande majorité des pays du monde. En Asie, 90% des enfants vivent dans des pays où la participation au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire est obligatoire, mais il arrive que certains pays n'offrent pas assez de places, comme en Indonésie, où seulement 75% des jeunes sont scolarisés.

Le niveau primaire ne serait cependant pas le point de sortie du système d'éducation le plus fréquent. La probabilité qu'un enfant accède au secondaire est de plus de 80% dans presque tous les pays du monde<sup>169</sup>. Elle n'est par contre que de 50% pour le 2<sup>ème</sup> cycle

<sup>164</sup> Portail internet de l'UNESCO. Suite à la convention des droits de l'enfant, durant la conférence de Jomtien, tenue en mars 1990, 155 pays adoptent la « Charte mondiale sur l'éducation pour tous » et le « Cadre d'action pour satisfaire les besoins en apprentissage ».

<sup>165</sup> UNESCO, *L'enseignement supérieur en Europe*, op. cit.

<sup>166</sup> Les raisons invoquées par l'UNESCO concernant la non scolarisation des enfants, sont notamment : la prévalence du VIH/Sida, les conflits civils, le travail des enfants, la traite des enfants et les catastrophes naturelles. Naturellement, ces problèmes ont un impact manifeste sur l'accès à l'enseignement et ils touchent principalement les pays qui ne disposent que de médiocres infrastructures scolaires. D'autre part, l'aide internationale affectée à l'éducation a baissé proportionnellement et particulièrement celle consacrée à la période obligatoire. OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>167</sup> L'Agence France Presse annonçait par exemple, le chiffre de 100 millions pour la seule région d'Afrique subsaharienne. AFP Tunis Portail internet : <http://www.orange.cf/actualites/?p=79572>.

<sup>168</sup> François Orivel, « Les inégalités internationales en matière d'éducation », op. cit.

<sup>169</sup> Portail internet : UNESCO, Education Enseignement primaire.

du secondaire. Pour les pays, l'autofinancement et la privatisation de la période obligatoire, pose toujours des problèmes :

- **d'équité**, par l'obligation de payer parfois des charges directes, tels que les frais de scolarité du service public, ou indirectes pour l'achat des fournitures scolaires, des billets de transport, des repas, etc. ;
- **de qualité**, les familles choisissent le secteur privé en réponse à un service public qui ne leur convient pas.

### 2.3.3.2 L'entrée au lycée et dans le supérieur : enjeu qualitatif

L'enjeu stratégique est tout autre pour la période post-obligatoire, au-delà de 16 ans, car elle suscite des intérêts économiques et stratégiques à court termes.

**« Selon la thèse de Karmel (1999), le système de prise en charge public est justifié lorsque l'évènement n'est pas prédictible et peut entraîner un trouble et déséquilibre social irréversible ou grave à la personne. C'est le cas de l'accident, la maladie, chômage, évènements familiaux imprévus »<sup>170</sup>.**

L'un des enjeux majeurs de l'autofinancement et l'une des justifications de la politique de privatisation se trouve dans ce concept. Il concerne le retour d'investissement espéré suite à l'autofinancement de l'enseignement supérieur et l'évaluation du risque de cet investissement. Il nous faut dès lors interroger les conditions dans lesquelles se déroulent la prestation de service entre l'étudiant ou le client et l'établissement ou le prestataire de service. En tant qu'investisseur et face aux imperfections du marché du travail, l'étudiant ou sa famille est en situation de demander à l'offre de formation si elle est en mesure de lui garantir la réalisation de ses objectifs.

Comment l'étudiant se positionne-t-il en tant qu'acteur pour pouvoir engager un important investissement :

- a-t-il suffisamment d'informations sur le marché du travail (emploi, salaire, stabilité, statut, conditions de travail, mobilité, etc.) ;
- est-il capable de traiter et d'orienter cette information ;
- a-t-il suffisamment de liberté d'expression et de choix en tant que décideur face au marché, à la concurrence, mais aussi face à la pression sociale ?

Les analyses macroéconomiques comparatives réalisées dans les pays de l'OCDE à propos des familles en autofinancement depuis 1980 confirment que les bénéficiaires des dépenses publiques dans ce secteur appartiennent plutôt à des familles relativement aisées et qu'ils peuvent espérer des revenus élevés<sup>171</sup>. Selon ce rapport, le développement de l'enseignement supérieur n'aurait pas sensiblement amélioré l'égalité des chances à cause de l'influence de la scolarité obligatoire. Cette période n'aurait pas su affaiblir, comme elle l'aurait dû, le lien entre la réussite scolaire et le milieu familial. En fait, l'OCDE constate que l'école n'a pas pu jouer le rôle de régulateur social. Sont donc préconisées des interventions en amont, au moment où se développent les capacités cognitives et non cognitives des enfants, de manière à égaliser leurs chances, de bénéficier d'un enseignement post-obligatoire.

<sup>170</sup> Biff, Isaac, *Should higher education students pay tuition fees?* Paris : CNRS, *European Journal of Education*, 2002, Vol.37, pp. 433-455. page 448.

<sup>171</sup> OCDE, *La massification et développement des universités dans les pays Industrialisés*, op. cit.

Une étude américaine démontre que<sup>172</sup>, à capacité scolaire donnée, les jeunes Américains les plus pauvres sont presque toujours en mesure de trouver des solutions pour financer leurs études. Pour y arriver, ils tentent notamment : de bénéficier de bourses, réduire la consommation courante pour dégager des ressources, travailler pendant les études et choisir des établissements moins chers, souvent de moins bonne tenue. Ainsi, même dans des conditions difficiles, un étudiant américain qui a le projet de vouloir poursuivre ses études, fait tout pour s'en donner les moyens. L'expérience démontre que c'est aussi le cas dans des pays en développement notamment en Asie de l'Est. **Ceci démontre que le repérage et le soutien en amont durant la période obligatoire est peut être un point capital.**

Selon Adam Smith, en termes d'autofinancement les choix des particuliers seraient essentiellement justifiés par l'avantage du rendement individuel<sup>173</sup>. Cet investissement privé produit le capital humain, qui produirait lui-même un avantage qui profite au capital social. C'est donc une conception très libérale qui démontrerait qu'il y a un automatisme entre le choix individuel et l'intérêt collectif, ce qui permettrait de légitimer en partie les politiques d'autofinancement par les particuliers.

Il se crée dès lors les conditions d'une externalité puisque l'éducation de l'individu entraîne une augmentation du bien être d'autres individus<sup>174</sup>. Même si l'offre de formation n'a pas les moyens suffisants de garantir un retour d'investissement parfait, les familles n'ont pas d'autres choix que de croire aux capacités des systèmes proposés par leur Etat. Entre les familles et l'État s'opère un partenariat « tacite » au niveau de l'enseignement supérieur, équilibre des moyens et des ressources, de l'individuel au collectif, qui profite peut-être, au tout à chacun.

Les pays en développement interviennent dans les systèmes d'enseignement supérieurs à travers leurs établissements publics et la tutelle qu'ils exercent sur l'ensemble des établissements privés. À titre de comparaison, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE<sup>175</sup> aujourd'hui, un jeune adulte sur deux entreprendra des études de niveau universitaire ou équivalent au cours de sa vie, tableau 2.1 :

<sup>172</sup> Réalisée aux États-Unis par Cameron et Heckman cités par MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.* page 50.

<sup>173</sup> MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.*

<sup>174</sup> François Orivel, *Les économistes et l'éducation*, *op. cit.*

<sup>175</sup> Portail internet : OCDE en chiffre 2007.

Pays/région	Nombre d'années d'étude, primaire et secondaire	Nombre d'années d'étude, primaire au supérieur	Différence d'années entre le secondaire et le supérieur
Amérique du nord	11,2	13,2	2
Europe	12,7	15,8	3,1
Asie	9,3	10,1	0,8
Cambodge	8,8	9	0,2
Chine	10	10,8	0,8
Japon	12,12	14,7	2,58
Thaïlande	10,4	12,4	2
Vietnam	10,1	10,6	0,5

Recueil de données mondial sur l'éducation 2005

Source: Institut de statistiques comparées de l'UNESCO, Montreal 2005

Tableau 11, page 120, en 2002/2003

[Tableau 2.1 Espérance de vie scolaire, méthode approximative]

Les situations concernant les effectifs entre le 2<sup>ème</sup> cycle du secondaire et l'entrée dans l'enseignement supérieur sont très contrastées en fonction de chaque pays. Les chiffres doivent être interprétés avec prudence puisque l'espérance du nombre d'années passées dans l'enseignement ne traduit pas la qualité d'un système à pouvoir aider le jeune à réaliser son projet de vie. Ils indiquent tout au moins des capacités d'infrastructures et d'accueil des pays et la relation avec les capacités économiques des pays<sup>176</sup>.

Ils indiquent aussi, à capacité économiques égales, les priorités politiques des pays. L'UNESCO a démontré à ce titre, que l'investissement des pays, comme le Chili, la Malaisie ou la Thaïlande, était payant. Leur budget pour l'éducation a augmenté de plus de 30% et ce malgré les crises économiques qu'ils ont traversées dans les années 1990. Leurs résultats s'avèrent positifs, suivant une évaluation qualitative et quantitative (nombre d'étudiants diplômés aux standards internationaux)<sup>177</sup>.

### 2.3.3.3 Les mesures de soutien : enjeux politiques

En rapport aux budgets restreints que s'accordent les Pays, il peut être intéressant de comparer les différentes mesures de soutien. L'une d'entre elles concerne les étudiants américains issus des milieux défavorisés. Il a été constaté que les financements publics ne pouvaient pas garantir une redistribution sous forme de bourse dans l'enseignement supérieur et bénéficier aux étudiants méritants de milieu modeste pour qu'ils s'inscrivent dans les meilleurs établissements, puisque les enfants des ménages aisés y accèdent plus facilement, notamment dans les meilleures filières, les plus coûteuses et captent donc ainsi une grande partie de l'argent public. Il a donc fallu instaurer des systèmes plus ciblés<sup>178</sup>.

Comme de nombreuses organisations internationales, l'UNESCO préconise d'accorder des bourses en fonction du mérite et/ou du revenu. Mais finalement, les effets de la politique de ces soutiens seront limités essentiellement à un rôle de non exclusion des étudiants les plus pauvres ou les plus méritants qui se trouvent dans le système actuel. Ce

<sup>176</sup> UNESCO/OCDE, *Recueil de données mondial sur l'éducation*, op. cit.

<sup>177</sup> *Ibid.*

<sup>178</sup> MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, op. cit.

soutien n'élimine pas les effets dûs au milieu social et les barrières à l'entrée du système d'enseignement supérieur<sup>179</sup>.

Le système de prêt aux étudiants peut être très bénéfique à condition qu'il soit alloué de manière pertinente. Certains prêts pourraient endetter de manière très grave les étudiants, puisque les programmes peuvent coûter largement plus de 50 000 US\$<sup>180</sup>. D'autres incertitudes peuvent s'ajouter à ce type d'emprunt : marché de l'emploi, accidents possibles en cours de formation, échec aux examens, impossibilité de s'assurer dans la majorité des pays émergents, etc. Les pays qui poursuivent une logique commerciale sont en avance dans la pratique de ce système : l'Australie, la Nouvelle Zélande, les USA, le Royaume-Uni<sup>181</sup>. L'UNESCO indique que les systèmes de microcrédits aux étudiants ont débuté dans de nombreux pays suite à l'initiative du prix Nobel de la paix Muhammad Yunus<sup>182</sup>, qui accorde des crédits de 250US\$ ; mais ces activités ne suffisent pas à compenser le budget nécessaire aux études. La très grande majorité des étudiants des pays émergents, qu'ils soient dans un système public ou privé, exercent des activités complémentaires pour pouvoir financer leurs études, ce qui diminue leurs disponibilités pour étudier.

La plupart des microcrédits permettent l'emprunt à taux nul ou préférentiel garantie par l'État. Ils couvrent des charges de vie quotidienne ou de scolarité. Ils sont une solution alternative pour de nombreux étudiants. Certains groupes bancaires<sup>183</sup> sont prêts à conduire des expériences qui nécessitent des analyses sectorielles avant d'être tentées et qui sont fortement liées aux calculs de retour d'investissement, de la capacité étudiants à pouvoir rembourser leurs dettes et aux retours d'investissement en termes marketing. Ce sont des placements à long terme pour les banques ou les coopératives.

Certaines expériences permettent aux étudiants des remboursements moins risqués. Ainsi au Royaume-Uni, le remboursement des frais de scolarité selon le revenu, est prévu après perception des premiers salaires<sup>184</sup>. En Australie, il est prévu que 20% à 25% du coût moyen de la scolarité fasse l'objet d'un prêt public sans intérêt, qui sera remboursé quand le revenu sera supérieur au revenu moyen<sup>185</sup>.

<sup>179</sup> UNESCO, *L'enseignement supérieur en Europe*, op. cit.

<sup>180</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>181</sup> *Ibid.*

<sup>182</sup> Première banque privée au monde à servir les populations rurales les plus pauvres, la Grameen Bank a été fondée en 1983 par le prix Nobel de la paix Muhammad Yunus. C'est la banque pionnière à l'origine du concept de crédit solidaire. A ce jour, elle a prêté à plus de 2 millions de paysans sans terre, en majorité des femmes. Elle accorde des prêts à des groupes solidaires de cinq personnes, qui se portent mutuellement caution et a mis en place un système d'épargne obligatoire. Elle propose aussi des crédits à plus long terme pour l'habitat, l'amélioration des technologies ainsi que des prêts adaptés en cas de sinistre. En parallèle de ces activités, la Grameen Bank met en place divers programmes de développement auprès des populations rurales dans les domaines de la scolarisation des enfants, la production maraîchère ou encore la santé. Portail internet : étudiant&développement.

<sup>183</sup> Par exemple, le groupe financier coopératif Desjardins est implanté dans le monde entier et se dit prêt à réfléchir sur des projets de crédits aux étudiants. Portail internet : <http://www.desjardins.com/fr/accueil.jsp>

<sup>184</sup> G-C Weber, « L'enseignement supérieur au Royaume-Uni : les forces de la concurrence au XXI<sup>e</sup> siècle », in *revue Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris : CNRS, INIST, 2000, Vol.12, N°1, pp 61-74.

<sup>185</sup> Karmel 1999, cité par Biff, Isaac, *Should higher education students pay tuition fees?* op. cit. page 448.

Les coûts de scolarité, dans les pays qui poursuivent une logique commerciale, s'inscrivent dans une certaine logique sociale et commerciale<sup>186</sup>. Ainsi les étudiants en médecine, en Australie ou au Royaume-Unis par exemple, payent 30% des frais de scolarité, 48% pour des étudiants en arts et sciences humaines, 80% pour des étudiants en droit. Concernant la tendance à la dégressivité du financement de l'enseignement supérieur, l'expérience des pays qui ont parallèlement augmenté les droits d'inscription et élargi les possibilités de prêts aux étudiants montre que cela n'a pas eu d'effets négatifs sur le nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur. Ce rapport de l'OCDE préconise donc le soutien aux étudiants les plus défavorisés par l'élargissement des prêts.

Certains ont démontré que des mesures de soutien précoces et ciblées sont nécessaires dans ce pays pour les étudiants méritants et qui, pour des raisons sociales (ex : *milieu défavorisé*) ou culturelles (ex : *milieu ouvrier*), sont tentés d'entrer trop jeunes dans la vie active et ce malgré leurs éventuelles capacités<sup>187</sup>. Deux points intéressants peuvent être relevés dans cette étude. Le premier concerne l'environnement social qui peut avoir un impact fort sur la motivation des individus et le projet, du fait des réalités économiques. Le second concerne les motivations culturelles qui invitent certains jeunes qui possèdent un fort potentiel, à délaisser les formations de longue durée, au profit des formations techniques qui, qualité de l'information du marché oblige leurs garantiront une meilleure carrière. Nous verrons par ailleurs que, dans la majorité des pays émergents, les formations techniques de courtes durées, sont rejetées par les jeunes à fort potentiel, car ils pensent qu'elles ne garantissent par une bonne carrière, mais aussi en fonction des pays, parce qu'elles sont culturellement sous-estimées.

Mais tous les moyens de soutien finissent toujours par être discriminatoires pour l'un ou pour l'autre groupe de population car finalement tout investissement, public ou privé, relatif à l'enseignement et la formation, doit être évalué en termes de coûts et de bénéfices, pour les individus comme pour les sociétés<sup>188</sup>. Il est donné pour exemple les USA, où le système de soutien avantage surtout les étudiants riches et pauvres pour l'entrée dans des universités prestigieuses et coûteuses, mais où cela est plus difficile pour les familles à budget moyen. En Grande Bretagne, les familles aisées payent plus cher, voire trop cher, le droit à poursuivre des filières de licence. Dans les pays asiatiques, seules les élites ont véritablement accès aux universités publiques de qualité.

### 2.3.4 Des modèles stratégiques

Voyons à présent les caractéristiques propres aux grands systèmes d'enseignement supérieur que nous rapporterons finalement à la situation des pays émergents d'Asie de l'Est.

#### 2.3.4.1 Le modèle européen

L'Europe symbolise fréquemment, pour les pays en développement, l'humanisme, la démocratie, les avancées sociales, des perceptions véhiculées par la coopération

<sup>186</sup> OCDE, *La massification et développement des universités dans les pays Industrialisés*, op. cit.

<sup>187</sup> Robertson et Hillman dans une étude portant sur la Grande Bretagne, 1997, citée par MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, op. cit.

<sup>188</sup> Courtney cite les études comparatives menées par Khania et Williams sur les différents systèmes de soutien. Jane Courtney , « Les instruments de contrôle et d'évaluation conçus pour mesurer l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire sont-ils une contrainte ou un atout pour le développement de l'éducation ? », op. cit.

internationale<sup>189</sup>. C'est notamment la communauté européenne qui est la plus active en termes de projets d'aide au développement ou de coopération dite culturelle<sup>190</sup>.

A l'exception de la Grande Bretagne, la majorité des Européens poursuit une politique non commerciale de gestion de leur système d'enseignement supérieur<sup>191</sup>. Nommée logique culturelle, en termes de pratique des activités internationales et notamment de gestion de la mobilité et des échanges des étudiants, les tarifs des étudiants étrangers sont identiques à ceux des étudiants locaux, grâce à la notoriété des établissements et à toutes les réformes entreprises pour unifier les diplômes et faciliter la libre circulation des étudiants en Europe et dans le monde, depuis le processus de Bologne. Les États européens interviennent fortement dans le système de gestion et de régulation de l'éducation et de l'enseignement supérieur, même s'il existe des divergences relatives, par exemple, au politique de financement allant de la gratuité totale à des frais d'inscription ne dépassant pas généralement les 1 000 euros dans les universités mais étant plus élevé dans des grandes écoles ou écoles privées<sup>192</sup>.

La logique d'équité a conduit ces pays à largement subventionner le secteur de l'enseignement supérieur. Les problèmes d'effectifs, la concurrence internationale entre toutes les universités et les insuffisances budgétaires vont contraindre ces modèles à s'adapter. Á moyens constants, pour certains, il se pose dès lors le problème du choix entre l'accès ou pas et la qualité, car « *en tout état de cause, le service public d'enseignement a un coût : qui va le supporter ? Les bénéficiaires directs, les familles, ou la collectivité publique au travers de l'État, des collectivités territoriales, ou encore les entreprises, bénéficiaires indirectes ?* »<sup>193</sup>.

Comment donc allier les contraintes du développement sans pour autant remettre les principes fondamentaux qui ont fait la force de l'Europe ? Comment respecter le principe de la redistribution ou du partage du savoir, tout en restant compétitif sur un marché ? L'Europe est à la recherche de politiques éducatives qui puissent à la fois s'inscrire dans cette logique culturelle, profiter au développement de la communauté internationale et qui ne soient pas en même temps un bras armé pour ses concurrents.

### 2.3.4.2 Le modèle britannique

L'histoire du système d'enseignement supérieur britannique durant ces cinquante dernières années indique que, finalement, la logique libérale a produit un environnement concurrentiel étonnement stable et protégé<sup>194</sup>.

<sup>189</sup> *Comme pouvait en témoigner récemment le vice-président de l'université de Jiao Tong de Shanghai, annexe 2-1.*

<sup>190</sup> OCDE, Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit. , page 325. tableau 6-7. Répartition des sources publiques mondiales éducation. supérieure.

<sup>191</sup> OCDE, Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit.

<sup>192</sup> Exemples de frais d'inscription dans les universités publiques en Europe : - la gratuité totale : Danemark, Grèce, Hongrie, Luxembourg, Malte, Pologne, République Tchèque ; - les étudiants payent une cotisation sociale en Allemagne (à l'exception de quatre Länder), Chypre, Norvège, Suède ; - les étudiants payent uniquement des droits d'inscription dans quatre Länder allemands, en Autriche, en France, en Islande, en Italie, en Lituanie.

<sup>193</sup> Bernard Toulemonde, *La gratuité de l'enseignement ; Passé, présent, avenir*, Paris : Ministère de l'éducation, 2002, page 4.

<sup>194</sup> G-C Weber, « L'enseignement supérieur au Royaume-Uni : les forces de la concurrence au XXI<sup>e</sup> siècle », op. cit.

Ce sont les conditions économiques actuelles qui le forcent véritablement à s'orienter plus franchement vers une logique commerciale. Auparavant la concurrence n'était pas trop forte et les fonds publics soutenaient les établissements privés. Les indicateurs environnementaux étaient au vert, tels que : une bonne croissance économique, les infrastructures se rénovaient, une bonne démographie. Les pouvoirs publics ont agi sur le marché de l'éducation en limitant la concurrence interne par l'augmentation des barrières à l'entrée : une forte réglementation, un contrôle appuyé de la qualité et des régulations financières.

L'État a protégé les établissements privés en leur accordant des statuts privilégiés ou en les sauvant parfois de la faillite. Il y avait position dominante de l'État sur les tarifs de 3<sup>ème</sup> cycle et absence de concurrence des formations en 1<sup>er</sup> cycle. Finalement, la différenciation a pu se jouer pour les établissements uniquement sur des critères de notoriété ou d'implantation et non sur la qualité des contenus scientifiques, l'organisation ou les services. Le cas récent de la Côte d'Ivoire est révélateur d'une situation pouvant être perçue comme paradoxale comparativement aux prérogatives d'un Etat à l'égard de son service publique. Comme l'État britannique, ce pays s'est trouvé dans l'obligation d'octroyer des ressources internes et externes au développement du secteur privé de l'éducation et cela, alors même que l'on réduisait de façon drastique le financement du secteur public<sup>195</sup>. La Grande Bretagne a eu donc une période d'intervention de l'État, que l'on peut considérer d'hybride, comparativement au système communément poursuivi par la majorité des pays européens et à l'opposé, par des pays qui ont des systèmes d'intervention plus libéraux, tels que l'Australie.

Le système britannique a dû réagir aux problèmes économiques qui ont entraîné une baisse de la qualité des services pour pouvoir rivaliser, notamment, avec les universités étrangères et particulièrement américaines<sup>196</sup>. C'est ainsi que les frais de scolarité ont été augmentés récemment de 3 000 livres pour l'accès à l'université. Les barrières dressées par l'État commencent à s'effriter et il s'instaure peu à peu une véritable concurrence entre tous les établissements. Le système britannique cible les USA comme principal concurrent anglophone. Il s'appuie sur ses partenaires européens, profite de sa stratégie commerciale et de son positionnement linguistique anglophone.

### 2.3.4.3 Le modèle américain

Les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande sont les pays qui subventionnent le moins l'enseignement supérieur, entre 40 et 50%, comparativement aux autres pays de l'OCDE, entre 65% et 100%<sup>197</sup>.

Ces pays sont résolument orientés vers une logique commerciale. Ils représentent le modèle économique de référence pour la majorité des pays en développement, le seul modèle qui, pour certain, peut compenser le manque de fonds propres des pays<sup>198</sup>. Les USA ont un système mixte particulier de financement de l'enseignement supérieur qui est réparti entre les pouvoirs publics, les familles et les donateurs privés. Il permet de développer une

<sup>195</sup> Gilles Pelletier, *D'une décennie perdue au grand bond en arrière : décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement*, op. cit., page 11.

<sup>196</sup> Bernard Toulemonde, *La gratuité de l'enseignement ; Passé, présent, avenir*, op. cit.

<sup>197</sup> OCDE, *La massification et développement des universités dans les pays Industrialisés*, op. cit.

<sup>198</sup> Pherson, Schapiro, *Le financement de la formation tout au long de la vie : tendances et schémas de la fréquentation et du financement de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis*, Version électronique, CNRS INIST, 2000.

offre de qualité et un réseau exceptionnel d'universités ou d'écoles parmi lesquelles se trouvent les meilleurs établissements au monde. C'est un système élitiste, car en moyenne un étudiant modeste sur quatre de très bon niveau ne trouve pas d'établissement d'accueil.

La structure de financement des universités est très révélatrice des capacités énormes qui peuvent être dégagées par un tel système<sup>199</sup>. Prenons en exemple la plus célèbre d'entre elle, l'université de Harvard où les anciens (alumni) offrent annuellement, sous forme de donations, environ 579 millions de US\$. Il convient d'ajouter à cette valeur les sponsors des entreprises, la dotation d'Etat, l'aide à la recherche du gouvernement fédéral 320 millions US\$, l'activité commerciale et les produits annexes. Durant l'année 2007, les capitaux de la fondation d'Harvard<sup>200</sup> étaient de 25,9 milliards US\$, leurs intérêts dégageaient à eux seuls 560 millions US\$. Le budget de fonctionnement dépassait les 3 milliards US\$. Il est intéressant de comparer le budget de l'éducation de la Chine qui s'élève à 85 milliards US\$ à la même époque, pour assumer un effectif estimé à plus de 255 millions d'élèves en 2005<sup>201</sup>.

### 2.3.5 Vers quels modèles de développement ?

En s'appuyant sur l'analyse et la description de cet environnement global, des motivations et des expériences des grands systèmes éducatifs dans le monde, tentons d'analyser, à partir de l'environnement du sud-est asiatique, quels pourraient être les choix possibles de stratégie d'ouverture, pour les pays en développement de cette région ?

#### 2.3.5.1 L'Asie de l'Est : un environnement spécifique

De la Chine à Singapour, de l'Indonésie au Japon, les pays d'Asie de l'Est vivent des situations géostratégiques, politiques, économiques et culturelles aussi contrastées que leurs systèmes éducatifs<sup>202</sup>. On retrouve ainsi dans cette région du monde les enjeux majeurs du marché mondial de l'éducation. La Chine à elle seule peut représenter tous les stades de développement de l'enseignement supérieur<sup>203</sup>. On y retrouve l'université d'élite de Jiao Tong de Shanghai, capable d'imposer le classement mondial des établissements, ou à l'inverse des centaines d'universités isolées sans aucun moyen à l'écart des grandes zones industrielles.

S'il est un domaine où les nations indienne et chinoise peuvent être comparées, c'est bien dans leur complexité et dans leur diversité. Leurs ministères de l'éducation doivent ainsi gérer jusqu'au secondaire environ 263 millions d'écoliers et 6,3 millions d'enseignants pour l'Inde et 255 millions d'écoliers et 11 millions d'enseignants pour la Chine, soit deux fois plus d'enseignants que l'Inde pour un effectif presque équivalent<sup>204</sup>. Pour l'enseignement supérieur, l'Inde accueille plus de 11 millions d'étudiants pour plus de 428 000 enseignants. La Chine accueille plus de 15 millions d'étudiants pour plus de 850 000 enseignants. C'est l'équivalent de la population de toute l'Europe rien que pour la gestion de deux ministères de l'éducation !

<sup>199</sup> L.Ville, « La France en retard dans la course », in *revue Societal*, *op. cit.*

<sup>200</sup> Portail internet de l'université de Harvard, consulté le 12/06/2008.

<sup>201</sup> Portail internet du ministère de l'Education chinois, consulté le 12/06/2008.

<sup>202</sup> R. Hayhoe, "An Asian multiversity? Comparative reflection on the transition to mass higher education in east Asia", in *Comparative Education Review*, Paris : CNRS-INIST, 1995, vol.39, no3, pp. 299-321.

<sup>203</sup> S. Zhiqin, « La Chine entre dans la compétition », in *revue Societal*, Paris : CNRS, INIST, 2004, N°44.

<sup>204</sup> Statistiques et estimation, UNESCO/OCDE, *Recueil de données mondial sur l'éducation*, *op. cit.*

Nous proposons cette carte régionale pour résumer le niveau de développement des systèmes d'enseignement supérieur l'Asie de l'est<sup>205</sup> :

- **les pays à maturité en recherche d'expertise en capital humain**, Les Dragons : Corée du sud, Hong Kong (Chine), Macao (Chine), Japon, Singapour, Taiwan et certaines universités chinoises. Ils fonctionnent sur un modèle d'économie de la connaissance. Ils possèdent un système d'enseignement supérieur développé similaire à la majorité des pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord, pays étant à la recherche d'élites, participant à des actions de coopération. Ils ont le potentiel pour importer et exporter leur service d'éducation. Ils ont des établissements qui défendent des stratégies de marque.
- **les pays émergents en phase finale de développement de leur capital scientifique** : Une partie des Tigres : Malaisie, Philippines, Thaïlande, « le top 20 ou 40 » des universités chinoises. Ils tendent vers le modèle de l'économie de la connaissance. Ils ont développé le secteur éducatif de masse. Ils cherchent à se spécialiser dans certains secteurs et la haute technologie. Ils n'ont pas de problème démographique à court terme. Ils sont entrés dans le marché mondial de l'éducation en concurrençant l'offre étrangère sur leur territoire ;
- **les pays émergents en phase de construction de leur capital scientifique** : Chine, Indonésie, Viêt-nam. Ils ont réussi leur envol économique et sont sur une courbe ascendante de croissance économique. Ils poursuivent activement leur programme de scolarisation massive et de construction de base du système éducatif. Ils établissent des stratégies d'ouverture pérennes pour développer l'enseignement supérieur et compenser le manque de ressource financière, en partenariat avec des établissements privés locaux ou étrangers. Leurs jeunes deviennent les principales ressources humaines du marché de l'éducation et la fuite des cerveaux préoccupent ces pays ;
- **les pays en pleine construction de leur capital humain et en manque total de ressources** : Birmanie, Laos, Cambodge, la Corée du Nord, la Mongolie. Ce sont les pays les moins avancés économiquement. Ils ont besoin de l'aide de la communauté internationale et des voisins pour construire leurs systèmes éducatifs de base et ont pour priorité de construire le programme d'Education Pour Tous. L'accès à l'enseignement supérieur est limité à une élite fortunée ou qui accède à l'aide internationale. Leurs élites sont les principales ressources humaines du marché de l'éducation et à l'origine de la fuite des cerveaux.

### 2.3.5.2 L'Education Pour Tous : un enjeu éducatif capital

Tous les pays, malgré leurs diversités, sont cependant dans l'obligation de reconnaître l'importance de l'Education Pour Tous, pierre angulaire de la construction de leur système éducatif. Si les pays les moins avancés veulent sortir de la paupérisation, ils ont ainsi besoin de créer leur système éducatif pour atteindre un niveau d'alphabétisation suffisant<sup>206</sup>. Les PMA sont dans l'obligation de faire des efforts pour sortir de leur niveau de paupérisation, car à défaut, il y a un risque de régression<sup>207</sup>. La dégressivité d'indicateurs clés a ainsi été enregistrée pour le développement des systèmes éducatifs dans des PMA, tels que : la

<sup>205</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>206</sup> Elsa Assidon, *Les théories économiques du développement*, op. cit.

<sup>207</sup> François Orivel, « Les inégalités internationales en matière d'éducation », op. cit.

durée du temps de scolarité, les capacités d'investissement budgétaire, l'évaluation de la qualité, le manque d'équité, etc.

Pour ces pays, les choix stratégiques se limitent entre investir tout ou partie du budget sur l'enseignement obligatoire, ou soutenir le développement de certains secteurs de l'enseignement supérieur par une politique élitiste ou sectorielle<sup>208</sup>. Sachant aussi que dans ces pays, exiger une augmentation de la capacité d'autofinancement des familles, qui ne dépasse pas les 1/5<sup>ème</sup> du budget, entrainerait la réduction automatique des effectifs. Les solutions stratégiques ne peuvent dès lors se tourner que vers l'aide internationale pour ne pas accentuer les déséquilibres sociaux.

Pour que l'éducation primaire universelle et la parité des sexes à l'école deviennent réalité, il faudrait des changements radicaux dans les modes de pensée des politiques<sup>209</sup>. Les besoins sont estimés à 5,6 milliards US\$, supplément nécessaire annuel pour parvenir à atteindre l'éducation primaire universelle, soit environ +10% de l'aide internationale mondiale. L'UNESCO ne se pose pas en fait la question du financement des PMA. Elle propose une prise en charge internationale. Il est de la responsabilité de tous les pays de considérer l'éducation comme un droit fondamental et non comme une option. C'est ainsi que le Kenya, la Tanzanie ou l'Ouganda ont enfin récemment aboli les frais d'inscription à l'école primaire.

### 2.3.5.3 Des modèles asiatiques élitistes

Les pays qui ont mis l'accent sur l'éducation primaire au début de leur phase de développement, comme beaucoup de pays d'Asie, sont parvenus à réduire davantage les inégalités d'éducation, comparativement aux pays qui investissent d'emblée dans l'enseignement supérieur<sup>210</sup>.

Pour soutenir leur développement et pouvoir répondre à la demande du secteur économique, les tigres asiatiques ont poursuivi une stratégie qui consistait à atteindre un niveau de masse critique d'une classe d'âge de 15%, pour entrer dans l'enseignement supérieur<sup>211</sup>. Ce fut le cas du Japon en 1960, de Taiwan en 1970, de la Corée du Sud en 1980. La Chine a voulu suivre ce modèle et était qu'à 3,5% en 1993, à 8% en 2000, espérait 15% en 2010. En fait, ce niveau a été largement dépassé en 2008.

Ces pays ont utilisé des stratégies assez proches, limitées par leurs ressources financières<sup>212</sup>. Ils ont développé des pôles universitaires et des formations en fonction de secteur d'activités prioritaires, en augmentant les budgets et en améliorant le recrutement des enseignants et des étudiants. L'objectif est d'ouvrir des universités d'excellence qui coopèrent avec les entreprises multinationales et qui soient concurrentielles sur la scène internationale, principalement pour leurs activités de recherche et d'innovation.

<sup>208</sup> *Ibid.*

<sup>209</sup> UNESCO, « La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé », *op. cit.*

<sup>210</sup> Marc Gurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.*

<sup>211</sup> R. Hayhoe, "An Asian multiversity? Comparative reflection on the transition to mass higher education in east Asia", *op. cit.*

<sup>212</sup> A. Yonezawa, « La création d'universités de niveau mondial au Japon », in *revue Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, Paris, CNRS, INIST, 2003.

C'est ainsi que la Chine a sélectionné pour l'instant une quarantaine d'universités avec une extrême sévérité, pour lesquelles l'Etat a décidé d'investir<sup>213</sup>. Il souhaite parallèlement l'instauration d'une compétition entre les universités nationales, au risque d'appauvrir l'ensemble du système d'enseignement supérieur et de recherche.

Pourtant, ce système de pôle scientifique pénalise par ailleurs les étudiants ou chercheurs à fort potentiel qui se trouvent dans les établissements ordinaires.

Une enquête financement des établissements chinois sur les six principales sources sont<sup>214</sup> : les dotations de l'État - les entreprises apparentées aux établissements - les travaux de recherche effectués sur commande ainsi que la mise au point de technologie sur contrat ou la cession de brevets, etc. - les droits ou les frais de scolarités acquittés par les étudiants ou l'investissement de particuliers dans leur formation - les legs et les dons - les différentes formes de services rendus par les activités tels que les formations. Les universités chinoises qui n'arrivent pas à atteindre les plafonds d'autofinancement par des ressources diverses sont en fait obligées de ne pas respecter ces plafonds et de compenser par l'élévation des frais de scolarité.

Finalement, presque tous les pays asiatiques soutiennent les étudiants les plus doués avec des fonds publics, alors que dans l'intervalle la majorité des étudiants qui n'ont pas accès au service public fréquente des universités privées nettement moins bien dotées en personnel et en équipement et se font financer la quasi-intégralité de leurs études par leur famille<sup>215</sup>.

### 2.3.6 Conclusion : la relativité des modèles

La recherche des ressources financières dépend des capacités, du stade de développement et des objectifs de chaque pays. On constate cependant que les pays les moins avancés n'ont pas véritablement le choix et ont besoin de la communauté internationale pour construire les fondements de leur système éducatif et pour assurer un programme d'Education Pour Tous. À propos de ce dernier la proposition des Nations-Unies est de sortir du débat de l'aide internationale du contexte des négociations en créant une sorte de fond d'aide universel.

La majorité des pays émergents qui ont réussi leur envolée économique compense l'énorme coût de l'éducation par des moyens tels que la privatisation et l'autofinancement partiel ou total des familles. Ils tentent ainsi de désendetter l'État et de diminuer leur dépendance financière envers la communauté internationale. Ils supposent que l'autofinancement est un investissement volontaire et rentable pour la carrière professionnelle des futurs diplômés. Ils écartent les risques liés aux imperfections du marché de l'emploi, à l'incapacité pour les étudiants de connaître les réalités du marché de l'emploi, au manque de communications entre la création des programmes de formation et les compétences nécessaires à un hypothétique marché de l'emploi.

La tendance des pays est de privilégier des pôles universitaires et de sélectionner les meilleurs étudiants. C'est une politique élitiste qui ne garantit pas forcément aux meilleurs étudiants l'accès aux établissements d'excellence sélectionnés par l'État. En Asie de l'Est, la

<sup>213</sup> S. Zhiqin, « La Chine entre dans la compétition », *op. cit.*

<sup>214</sup> F. Huang, « Diversification des sources de financement de l'enseignement supérieur Chinois », *revue Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris : CNRS-INIST, 2001, Vol.13, no 2, pp. 257-281. page 29.

<sup>215</sup> G. William, « Enseignement supérieur et formation professionnelle en Europe », in *revue Européenne*, Grèce : Thessalonik, CEDEFOP, disponible sur <http://www.cedefop.europa.eu>, (visité le 12/11/ 2007), 1997.

majorité des pays tend à promouvoir des politiques permettant la parité, voire la domination de la proportion d'établissements privés. L'État tente de limiter les problèmes d'iniquité entraînés par la politique de privatisation en offrant des bourses limitées par les budgets. Le système de crédits semble plus adapté pour répondre aux besoins des familles si toutefois, ils étaient appliqués avec mesure pour ne pas entraîner le surendettement.

Les bourses et les crédits doivent soutenir les jeunes en amont, durant la période de scolarité obligatoire. C'est là que se forme les véritables capacités et potentialité, les motivations et donc la véritable source pour le capital humain. En référence aux études réalisées aux USA, le fait que certains jeunes issus de milieux défavorisés arrivent aux portes de l'enseignement supérieur et soient prêts à tout entreprendre pour atteindre leur objectif, est une information capitale. Elle nécessite d'être confirmée au sein de chaque pays, mais elle permettrait de mieux équilibrer les efforts à consentir pour soutenir les systèmes éducatifs.

La recherche de ressources est complétée par des moyens qui pour l'instant sont secondaires comparativement à ceux développés par certains pays, principalement empruntés d'une culture plus commerciale, tels que les USA ou comme l'Australie, dont les outils tels que les donations par des anciens étudiants, des entreprises, les activités annexes des établissements, sont largement intégrés dans le budget. Il faudra pourtant du temps pour que les pays en développement puissent en faire autant, car cet objectif demande : le développement des relations avec l'environnement économique - une expertise scientifique reconnue pertinente pour le retour d'investissement des entreprises - le développement des outils marketing de promotion de la marque des établissements (par exemple vers le réseau des alumni).

Contrairement aux modèles de financement dominant dans les pays développés européens, ou exceptionnellement dans certains pays asiatiques, comme la Malaisie, la majorité des pays en développement s'orientent donc vers des modèles fortement privatifs, inspirés des pays anglo-saxons, tels que l'Australie ou les États-Unis. Cependant, tous ces modèles, qu'ils soient fortement subventionnés ou pas, rencontrent des problèmes d'équité et ne peuvent pas garantir le principe fondamental d'égalité de l'éducation, ni de non ségrégation sociale. Les modèles des pays développés induisent donc l'élitisme et ne garantissent pas forcément l'accès des meilleurs jeunes issus des milieux défavorisés aux meilleures formations supérieures, même si proportionnellement, comme sur le modèle dominant européen, il paraîtrait souhaitable de proposer la gratuité à tous les jeunes, la réalité budgétaire exclue cette éventualité pour les pays en développement.

On retiendra que comparativement aux pays développés, les pays en développement d'Asie de l'Est construisent cependant leurs systèmes éducatifs en fonction de contingences très spécifiques à leur époque et à la réalité de leur environnement culturel :

- les systèmes éducatifs des pays développés ont connu des phases de développement en général sur plusieurs décennies ;
- les cultures, les religions, les valeurs des pays sont fondamentalement différentes (bouddhisme, confucianisme, animisme, islamisme, etc.) de ceux qui ont acquis une maturité de développement de leur système éducatif (majoritairement basée sur le christianisme) ;
- la rapidité des évolutions technologiques impose une mise à jour plus performante des savoirs scientifiques. Toute la formation des formateurs se joue à une rapidité sans précédent ;

- la natalité de cette région est sans commune mesure avec celle du « baby boom ». Le capital social et physique du système éducatif est totalement à construire contrairement au patrimoine qui existait dans les pays développés ;
- les systèmes d'enseignement supérieur des pays d'Asie se mettent en place dans un contexte concurrentiel national et international existants ;
- les pays développés se sont globalement et financièrement soutenus entre alliés. Le développement du capital social a profité à tous les alliés en même temps ;
- la concurrence internationale se joue aussi avec les pays développés, référencés comme modèle, notamment pour la bataille des cerveaux.

Les pays en développement doivent trouver un modèle qui génère le moins d'inégalités sociales et de discrimination. Aucun modèle ne peut garantir l'égalité des chances aux jeunes lycéens ou aux étudiants qui ont le potentiel de pouvoir poursuivre leurs projets d'étude. Pourtant, même si l'on sait par ailleurs que le modèle libéral est le plus discriminatoire, la majorité des pays émergents se tournent vers une stratégie d'ouverture, vers la privatisation, l'autofinancement des familles et l'appel à l'investissement privé et étranger.

## 2.4 Le positionnement de l'étudiant vis à vis de la formation

---

Dans ce contexte, l'étudiant représente à la fois la ressource humaine principale en termes de capital social et humain, mais aussi, avec sa famille, la principale ressource financière.

Mais est-ce que ces deux fonctions peuvent-être assumées parallèlement, n'y-a-t-il pas de risque de collusion notamment concernant les choix de formation et la qualité des formations ? En ayant plus totalement barre sur les orientations des jeunes, est-ce que les Etats ne risquent pas de rencontrer des difficultés pour poursuivre une planification cohérente des besoins en ressources humaines qui soient ne relation avec les besoins socio-économiques du pays ?

L'étudiant qui souhaite poursuivre des études internationales est donc placé dans un environnement singularisé par trois paramètres qui, comparativement aux étudiants qui effectuent des études dans leur pays d'origine, peuvent influencer sa logique suivant trois paramètres : **1/ les vecteurs de choix de formation (de la prestation) ; 2/ le rôle de l'étudiant (client) durant la formation ; 3/ les particularités ou ambiguïtés de la prestation de service.**

### 2.4.1 Les vecteurs de choix de formation

Les étudiants qui se trouvent dans les pays en développement rencontrent, comparativement aux autres étudiants des pays développés, nettement plus de difficultés à choisir des formations qui puissent convenir à leurs objectifs. Ceci est notamment lié à la faiblesse des structures d'information de leur pays d'origine, à leur manque de formation pour pouvoir décrypter l'information, au déséquilibre de l'information et à l'absence de compétitivité de l'offre étrangère.

Le choix des étudiants est guidé par **la perception de la valeur** d'un programme plutôt que par la qualité scientifique ou pédagogique de l'enseignement<sup>216</sup>. Ainsi, ils décident principalement selon la notoriété plutôt que sur des critères basés sur la capacité de la

<sup>216</sup> P. Coaldrake, « Répondre aux nouvelles attentes des étudiants », in *revue Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris : CNRS-INIST, 2001, vol.13, no 2, pp. 83-102.

formation à leur apporter des compétences utiles pour un futur emploi ou une carrière déterminée. Il considère donc que dans ces conditions **la qualité devient secondaire**, sauf pour une rationalisation de la sélection des élites. En d'autres termes, le choix des étudiants pour des formations étrangères va se porter prioritairement sur les universités prestigieuses pour des raisons de statut, mêmes si elles se préoccupent moins de la qualité de l'enseignement. Mais comment ce choix peut-il bien s'opérer dans les pays en développement où la communication n'est pas idéale, voire inexistante ? Le manque de moyens comparatifs diminue dès lors les possibilités de fonder un jugement critique dans un environnement compétitif. Une autre particularité dans de nombreux pays émergents est qu'il y a un manque de compétition puisque les formations délocalisées sont un marché qui commence à peine à se développer. Certains facteurs peuvent en amont influencer et déséquilibrer cette fonction d'échange entre l'étudiant et l'offre étrangère et notamment l'accès et la qualité de l'information.

On constate dès lors une accentuation des comportements opportunistes des étudiants face à leur choix et une situation d'asymétrie d'information par rapport à l'offre qui leur est faite. Ceci augmente l'imperfection de ce marché éducatif<sup>217</sup>. Même s'ils sont en manque d'information, selon leur « **position sociale** »<sup>218</sup>, les étudiants sont cependant très rationnels et procèdent tout au long de leur scolarisation à des calculs de coûts-avantages, afin de déterminer le moment optimal d'arrêt des études. On peut supposer que ce pragmatisme est proportionnellement plus élevé lorsqu'il s'agit d'étudiants et de familles plus pauvres, comme ce peut être le cas dans les pays émergents. Pour ces motifs, on retrouve comme argument principal de choix pour les étudiants, par ordre de préférence<sup>219</sup> :

- **la motivation économique**, l'investissement et l'endettement peuvent être importants mais pas dominants dans le choix ; avantages du pays ou des établissements concernant l'accueil, bourses, avantages sociaux, tous les avantages économiques confondus, etc.
- **la gestion de carrière/ retour d'investissement**, le choix du programme va être fait en fonction d'objectifs tels que la qualité de l'emploi, du salaire, de la poursuite d'études, ou de situation d'accueil pour faciliter la migration.
- **la motivation scientifique et linguistique**, choix du programme et de la langue. L'anglophonie est une priorité ;
- **la motivation culturelle et affective**, proximité géographique, affinité culturelle, histoire du pays, réseau des anciens, perception de la qualité de vie, qualité de l'accueil, etc.
- **la reconnaissance académique**, validité du cursus et reconnaissance internationale des programmes peuvent être déterminants pour établir des choix. Il en est de même de l'accès à la recherche ou la reconnaissance de la formation par le secteur professionnel ;
- **les motivations règlementaires et diverses**, visa, rapprochement familial, toutes facilités administratives, etc.

### 2.4.2 Le rôle de l'étudiant

<sup>217</sup> O.E. Williamson, *The Economic Institutions of Capitalism*, op. cit.

<sup>218</sup> Boudon, 1973. Cité par Michel Ambert, *Essai sur l'investissement en éducation : le cas de l'Inde*, Thèse de doctorat en sciences économiques, Paris : Université Panthéon-Assas, Paris 2 : 2001.

<sup>219</sup> OCDE, *La massification et développement des universités dans les pays Industrialisés*, op. cit., tableau 4.15, annexe 2-5.

La particularité de l'étudiant qui choisit une formation internationale ne réside pas seulement dans le véritable parcours d'obstacles que constitue le fait de débiter une formation supérieure. Elle le doit aussi à l'environnement complexe dans lequel il va devoir évoluer, parfois, aux formations nouvellement implantées qu'il va devoir expérimenter et aux attentes des différents acteurs à son égard.

Avec la privatisation de l'enseignement supérieur et l'arrivée d'une offre étrangère de plus en plus orientée vers le marché, se pose progressivement la question de la marchandisation de l'éducation. Quel pourrait être son impact sur la relation éducative ? Qu'advient-il d'un étudiant qui doit assumer un double statut d'étudiant et de consommateur ?

Le problème de la marchandisation des formations nous porte vers les universités australiennes qui sont les références en termes de commercialisation des formations internationales. Les dirigeants de l'université de Melbourne ont été interrogés à propos de l'éventuelle obligation contractuelle que pouvait engager des frais qui pouvaient s'élever à 60 000 euros pour un Master en droit, pour un étranger, contre 55 000 euros pour un étudiant australien non boursier. Cependant, pour certains dirigeants australiens, « *de telles opérations pourraient exposer juridiquement les établissements au cas où ceux-ci ne parviendraient pas à offrir le niveau d'enseignement et d'études vanté aux étudiants* »<sup>220</sup>.

Contrairement au droit constitutionnel de certains pays tel que la France, ce n'est donc pas le problème discriminatoire qui est le plus important pour ces dirigeants puisqu'il est logique qu'un étudiant étranger ne profite pas des avantages des jeunes australiens. Par contre, il est clair que pour les dirigeants australiens, la prestation éducative ouvre droit à une protection contractuelle au même titre que n'importe quelle autre prestation de service, dans la mesure où c'est un acte commercial.

Bon nombre d'établissements anglo-saxons considèrent, à l'instar du vice-président régional de l'université de Phoenix, que le monde de l'éducation assume avec du retard une période de rénovation et de libéralisation similaire à celle rencontrée par d'autres **prestations de service** telles que la réforme des services de santé ou d'assurances. Ceci doit permettre de rééquilibrer les budgets des PMA. Il précise par ailleurs, d'un point de vue pédagogique, que « *les banquiers ne laissent pas les clients fixer les taux d'intérêts de leurs prêts et les hôpitaux ne demandent pas à leurs patients comment réduire une fracture* » et ajoute « *l'étudiant doit faire confiance pour le programme et pour l'évaluation, mais justement s'il n'est pas en confiance, il n'y aura pas d'apprentissage. Et c'est donc à l'enseignant d'en trouver le moyen. Contrairement au chirurgien, il ne suffira pas d'augmenter la dose de sédatif* »<sup>221</sup>.

Ceci témoigne des difficultés de pouvoir considérer un service éducatif comme toute autre prestation de service, sous prétexte que l'on a changé le mode de financement de l'enseignement supérieur :

**« [...] le module théorique de la demande postule que les décisions de financements des clients du service éducatif sont indépendantes et successives ; or les asymétries d'information et l'interdépendance croisée des décisions en excluent la possibilité. Le modèle gestionnaire de l'offre présuppose un rapport**

---

<sup>220</sup> Interview de Simon Marginson, du Centre d'étude de l'éducation supérieure de l'université de Melbourne. *Mes études à l'étranger*, Paris : Le Courrier International, Le monde de l'éducation, N° spécial, 2007, page 16.

<sup>221</sup> Craig Swenson, vice-président régional de l'université de Phoenix. Cité par P.Coaldrake, « Répondre aux nouvelles attentes des étudiants », *op. cit.*, page 87.

**de pouvoir univoque entre le financeur et le producteur du service (qui paye décide) ; l'observation la plus superficielle en dément la généralité »<sup>222</sup> .**

### 2.4.3 Les imperfections de la prestation

On peut supposer que l'environnement international augmente le niveau d'asymétrie par la mise en scène de nouveaux acteurs et par l'introduction de centres d'intérêts et d'influences différents. L'asymétrie est accentuée par les difficultés d'accès et de traitement de l'information propre à la majorité des pays en développement. Elle peut aussi s'aggraver par le manque de concurrence d'une offre de formation étrangère naissante et particulièrement celle qui est délocalisée à l'étranger.

Les facteurs qui singularisent le plus la relation de l'étudiant à la prestation éducative internationale sont les difficultés pour l'offre à pouvoir garantir les objectifs de l'étudiant et la place que l'étudiant a pris dans la chaîne de valeur des établissements.

L'offre internationale doit pouvoir répondre aux demandes urgentes des étudiants concernant prioritairement l'employabilité, mais surtout la qualité de la formation lorsque celle-ci concerne les pays en développement. Il y a moins de risque d'être sans emploi dans un pays en développement, mais il y a plus de risques d'être sous-qualifié<sup>223</sup>.

Mais le problème pour les étudiants est que le marché est naissant et souffre du manque ou de l'imprécision des informations provenant des acteurs qui composent un environnement en pleine maturation. Comment donc choisir la bonne formation au regard du marché du travail dans ce contexte ?

Le développement des programmes internationaux par l'autofinancement des études place l'étudiant au centre de tous les intérêts stratégiques des établissements. Il doit participer à la construction de son propre savoir et à celui des autres, à la promotion grâce au réseau des anciens, à la formation dans le cadre de la dynamique de groupe ou en tant que futur chef d'entreprise par l'accueil de stagiaires, etc. Avec le développement des échanges, de la mobilité internationale et des programmes ou des campus délocalisés, c'est la logique de marque qui va peu à peu prévaloir. Les établissements vont donc s'appuyer sur le capital « étudiant » pour pouvoir construire, consolider et valoriser leur marque. La notoriété de l'établissement pourra avoir des répercussions directes sur sa carrière via son curriculum vitae et son futur employeur. Le programme correspond ainsi à une empreinte de sa vie qu'il aura tout intérêt à valoriser<sup>224</sup>.

Mais avec l'autofinancement des études, les étudiants ajoutent à leurs responsabilités un maillon supplémentaire : la fonction économique.

### 2.4.4 Conclusion : les enjeux de l'étudiant

En résumé, pour l'établissement d'accueil, bien qu'il ne puisse jamais garantir à l'étudiant d'obtenir ni le diplôme, ni un emploi, **ce dernier assume des fonctions capitales dans la chaîne de valeur de sa propre prestation éducative au niveau : économique, production du savoir, marketing.**

<sup>222</sup> Annie Vinokur, 2007, « Pouvoir et du financement de l'éducation », *op. cit.*

<sup>223</sup> Robert B. Reich, *L'économie mondialisée*, Paris : Dunod, 1993.

<sup>224</sup> Richard Ladwein « Stratégies de marques et concepts de marques », in *revue Décisions Marketing*, N°13, 1998, disponible sur le portail internet de l'association française du Marketing (consulté le 30/06/2008).

La capacité de choix de l'étudiant dans ce contexte d'étude internationale est conditionnée par un ensemble complexe de paramètres qui différencient la prestation éducative réalisée dans ce milieu d'autres prestations de service.

Dans un système dominé par l'autofinancement, l'étudiant se trouve dans une situation d'asymétrie d'informations et de décisions concernant sa formation qui est aggravée par le contexte multiculturel et par la multiplicité des acteurs. Les enjeux relatifs à la formation des élites et les enjeux économiques placent l'étudiant parmi des acteurs différents : l'État, les établissements, les familles, les entreprises, qui vont continuellement influencer son parcours de formation. La famille, en intervenant sur le budget, l'État, en agissant sur la réglementation et la qualité d'accueil, les bourses, les établissements d'accueil, par le jeu concurrentiel ou la sélection des programmes, les entreprises en jouant sur l'emploi, etc. Ce jeu des influences crée l'asymétrie des décisions. L'asymétrie augmente avec les difficultés quantitatives ou qualitatives dans laquelle se trouvent certains jeunes, en fonction de leurs situation d'origine de ne pas pouvoir s'informer correctement. Le phénomène s'accroît donc logiquement dans les pays émergents tels que ceux que l'on rencontre en Asie de l'est, dans la mesure où, avec une plus grande pauvreté, l'asymétrie de l'information est plus grande. On note aussi que le phénomène est mieux installé dans ces pays qui ont fait le choix de se tourner très majoritairement vers un système très libéral concernant l'éducation supérieure.

## 2.5 Les logiques de l'offre étrangère

---

Dans le cadre de leur stratégie d'ouverture, les pays en développement se tournent vers la communauté internationale scientifique pour la formation de leurs élites, afin de soutenir la demande croissante des secteurs économique et social en ressources humaines qualifiées et bâtir ou consolider le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il se crée les conditions **d'une demande** spécifique, à l'échelle planétaire, première étape d'un processus de construction d'un marché mondial de l'éducation vers des pays qui possèdent l'expertise scientifiques et les moyens financiers, que nous nommerons « **l'offre étrangère** ».

Une offre produite principalement par les établissements de l'enseignement supérieur publics ou privés des pays développés. L'activité internationale ou transnationale<sup>225</sup> se présente sous trois formes : la mobilité (on se déplace vers l'expertise), la délocalisation (c'est l'expertise qui se déplace) et la formation à distance.

C'est donc à la faveur d'une forte conjonction d'intérêts, entre la demande des pays en développement et l'extension de l'offre des pays développés, que se créent les conditions d'émergence d'un marché mondial de l'éducation.

Alors que les activités liées à la mobilité des étudiants ou des enseignants continuent à croître, les établissements modifient fondamentalement leurs stratégies d'implantation des projets à l'étranger pour s'adapter aux réalités du marché. Peu à peu, les programmes de coopération internationale, des PMA ou des ONG, qui permettent d'augmenter l'influence des pays, deviennent minoritaires au dépend des programmes négociés directement entre les établissements. Menés par des établissements privés ou publics, poursuivant une stratégie purement commerciale ou culturelle, ces accords directs sont essentiellement motivés par des logiques de marché. Des logiques qui détachent peu à peu les

<sup>225</sup> Le terme «transnational» signifie «international» pour des organisations telles que l'OCDE. En référence au secteur des entreprises, il pourrait représenter les établissements qui délocalisent des campus à l'étranger.

établissements de la puissance publique, même s'ils profitent encore de l'image de leur pays.

Le marché mondial de l'éducation ne bouleverse pas seulement les traditions de la coopération universitaire. Certains pays poursuivent des logiques de migration pour renforcer leur capital humain. La commercialisation des prestations suscite des débats de fond sur la marchandisation de l'éducation. Les prestations de service payantes, menées dans un contexte international, posent des questions sur l'équité, le contrôle, l'information et donc sur la qualité des services rendus aux étudiants. Mais finalement, en dehors de l'aspect mercantile, en quoi ce concept de marché mondial de l'éducation est-il dangereux pour la valorisation du capital humain ? Ne pourrait-il pas être au contraire une opportunité pour faciliter le développement et accélérer les investissements ? Quels en sont les risques ou les enjeux pour la qualité des formations ?

L'augmentation exponentielle du volume d'activités internationales, la baisse de l'aide internationale au développement en faveur de l'enseignement supérieur, le transfert progressif de cette aide vers les pays les moins avancés (PMA), les problèmes économiques et sociaux rencontrés par les établissements des pays développés vont considérablement modifier la carte du positionnement du jeu des acteurs sur la scène internationale. En présence d'acteurs porteurs d'intérêts particuliers et discordants par rapport à la demande des pays en développement et des étudiants.

L'offre étrangère est censée apporter une valeur ajoutée spécifique qui s'ajoute à celle d'autres acteurs de l'environnement local : les établissements publics, l'offre privée nationale, l'enseignement à distance, les entreprises, l'offre de formation informelle, etc.

La valorisation de l'offre étrangère peut être acquise par des faits historiques ou par des coopérations et de l'aide au développement existants entre les pays ou entre les établissements<sup>226</sup>. La valorisation peut provenir du nom de l'établissement à condition qu'il soit considéré comme une marque<sup>227</sup>. Elle peut être aussi associée au fait de provenir d'un pays développé et peuvent être valorisée suivant trois niveaux d'objectifs<sup>228</sup> :

- **l'acquisition des connaissances et de l'expérience utile** liées à l'environnement de la formation : que l'étudiant pourra acquérir que dans l'université étrangère grâce aux langues, par l'immersion dans la vie sociale et culturelle. Par des programmes tels que l'histoire de l'art, l'archéologie, l'anthropologie, etc. ;
- **la spécificité de l'environnement international du programme** : l'expertise porte sur des disciplines qui ont une dimension transversale internationale, sans toutefois être polarisées sur tel ou tel pays, mais qu'il est difficile de rassembler dans chaque pays d'origine. etc. L'intérêt est scientifique, culturel, professionnel ;
- **la spécialisation par la différenciation** : ce qui n'existe pas ailleurs et en tout cas pas dans le pays d'origine et/ou qui répond à des projets précis : s'applique aux technologies nouvelles, l'innovation, à la médecine...

Des pays en développement comme la Malaisie ou la Thaïlande offrent des bourses importantes à leurs ressortissants pour aller étudier à l'étranger et permettent l'entrée massive sur leur territoire de programmes et d'établissements étrangers. À leur retour, les étudiants formés sont censés aider à renforcer les capacités d'enseignement supérieur

<sup>226</sup> Broustail, Joël, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, in *revue Entreprises et Histoire*, Paris, 2005, numéro 41, pp 51-70.

<sup>227</sup> Richard Ladwein « Stratégies de marques et concepts de marques », *op. cit.*

<sup>228</sup> G. Laurey, « La Mobilité : un acquis », *op. cit.*

du pays ou du secteur économique. Cependant étant donné le coût des bourses de mobilité et les difficultés de contrôler leur retour d'investissement, les pays ont tendance à développer l'accueil des programmes et des établissements étrangers dans une stratégie de renforcement des capacités. La Chine souhaite ainsi attirer des ressources éducatives étrangères de très grande qualité et adopter des cursus et des matériels pédagogiques de pointe à l'échelle mondiale, dont elle a impérieusement besoin<sup>229</sup>.

### 2.5.1 Typologie des activités internationales

L'étude de l'OCDE à propos de la classification des activités transnationales, sur une période entre 1981 et 2001, nous donne les informations suivantes<sup>230</sup> :

- les activités individuelles ou les mobilités des étudiants et des enseignants, qui ne demandent pas d'organisation importantes restent les plus nombreuses en volume ;
- la mobilité traditionnelle des enseignants devrait s'accroître pour améliorer l'expertise des pays en développement.

Les types d'activités transnationales qui évoluent le plus vite, après des débuts modestes, sont les offres étrangères délocalisées de type 2 et 3 et notamment les programmes de « cyber formation » et « les programmes franchisés ». Une **offre étrangère délocalisée** représente les activités réalisées par un établissement dans un pays étranger. Celles qui sont le plus communément pratiquées ou qui suscitent un intérêt grandissant peuvent se définir ainsi en quatre catégories<sup>231</sup> :

- **Equivalence de diplôme** Dans le pur esprit de la coopération universitaire, l'étudiant qui souhaite poursuivre ses études dans un autre établissement peut garder le bénéfice de sa formation antérieure en demandant une équivalence. Elle s'acquiert par une « commission d'équivalence » au sein de l'établissement d'accueil. L'établissement qui reconnaît l'équivalence du diplôme ou des crédits de formation s'appuie sur les qualifications, les compétences en fonction du programme qu'il a réalisé. « *Le degré d'internationalisation atteint est très faible car cette méthode ne requiert pas d'accord inter universitaire pour être appliquée [...] Par contre, elle pourrait être intéressante si l'équivalence se jouait en amont à la commission d'équivalence* »<sup>232</sup>. Au final les étudiants des deux établissements peuvent ainsi obtenir des équivalences réciproques. Ces accords ont notamment abouti à la mise en place des systèmes d'accréditation et d'équivalence généralisés au sein de l'Europe.
- **Le co-diplôme ou diplôme conjoint** C'est la méthode la plus complexe pour délivrer un diplôme dans la mesure où elle recueille un double processus de validation. Les établissements délivrent un diplôme commun. Elle est donc peu utilisée. On est en présence d'un diplôme international bi ou multilatéral dont la reconnaissance académique est automatique, tout au moins dans les pays qui assurent la diplômation. L'impact sur la pédagogie et la qualité de l'enseignement est

<sup>229</sup> OCDE, Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit.

<sup>230</sup> K. Larsen et S. Vincent-Lancrin, *Le commerce international de services d'éducation : Est-il bon ? Est-il méchant ?* op. cit.

<sup>231</sup> Jean-Pierre Asselin D.B., « La problématique de la reconnaissance réciproque des diplômes dans un cadre multilatéral », in *Rencontre universitaire sur l'accréditation réciproque de programmes et les doubles diplômes*, Paris, AUF, disponible sur le portail internet de l'AUF (visité le 15/05/2008), Bogota, Colombie, 2007.

direct, mais les coûts sont plus élevés. Le contrôle de la qualité de l'enseignement qui doit être assuré en permanence et l'employabilité des étudiants augmente.<sup>233</sup>

- **Le double diplôme** Cette méthode présente un degré de complexité encore plus élevé que le co-diplôme. Elle est donc aussi très peu utilisée car elle suppose des contenus élaborés en concertation entre au moins deux établissements situés dans des pays distincts qui s'associent afin de définir chacun leurs éléments de validation. Il s'agit là le plus souvent d'un cadre bilatéral entre pays développés et pays en développement. Il permet aux étudiants de bénéficier de deux diplômes d'universités partenaires, ce qui produit un impact plus sensible sur la modernisation des cursus nationaux. L'employabilité des étudiants est forte. L'impact sur la qualité et la pédagogie dépendra du lieu de bénéfice des périodes de mobilité des enseignants et des étudiants.
- **Un diplôme sous franchise** C'est un moyen de plus en plus utilisé entre les établissements anglo-saxons et des établissements de pays émergents suivant le principe commercial rependu de « licence sous forme de franchise » ou de jumelage pour des prestations marchandes<sup>234</sup>. Ce sont des mécanismes qui régissent de plus en plus les relations contractuelles et qui reflète par ailleurs la croissance des activités à but lucratif dans des régions telles que l'Asie de l'est. Dans le cas d'une franchise, le partenaire local est en général autorisé à dispenser la totalité ou une partie d'un programme de formation étranger en respectant un cadre très précis qui aboutit en général à la délivrance de diplômes délocalisés.

Les meilleurs établissements thaïlandais publics, tels que Chulalongkorn ou Thamassat et à un degré moindre, privés tels que Assumption University ont ainsi la capacité de concurrencer l'offre étrangère sur le marché en accueillant des locaux ou des étrangers grâce à des formations franchisées anglophones. C'est ainsi que la Malaisie, la Thaïlande ou la Chine réalisent des diplômes franchisés avec des établissements anglo-saxons et les proposent à des élites intellectuelles des pays voisins en se positionnant sur des niveaux d'exigence différents, des coûts moins élevés, en réduisant les problèmes d'immigration et en limitant les problèmes interculturels<sup>235</sup>.

### 2.5.2 La formation supérieure par l'entreprise

Les politiques d'ouverture entraînent une modification profonde de la carte des formations universitaires en permettant aux établissements étrangers de délocaliser leurs programmes. Mais cette initiative ne se cantonne pas dans les textes des pays aux programmes académiques traditionnels. L'offre étrangère peut s'adapter à la demande locale. C'est par ailleurs ce que recommande l'OCDE<sup>236</sup>. La nouvelle offre de formation internationale peut ainsi mieux répondre aux besoins des entreprises et étudiants de la formation continue et/ou de la formation professionnelle. Elle peut aussi profiter de son expertise pour proposer des formations qui s'appuient sur de l'ingénierie pédagogique innovante telle que la formation à distance. L'ouverture va créer, par le jeu des transferts de formation vers les pays émergents, des activités parfois innovantes que nous pouvons classer en trois catégories : **la formation continue, la formation à distance, les universités d'entreprises.**

#### La formation continue

<sup>235</sup> *Ibid.*

<sup>236</sup> *Ibid.*

La formation continue va prendre un essor considérable et devrait être intégrée dans les cursus universitaires<sup>237</sup>. La tendance actuelle des pays développés démontre qu'en moyenne, les personnes changent au minimum trois fois de métier dans leur vie professionnelle avec toutes les conséquences que cela comporte en termes de formation continue. Cette tendance va être accentuée par l'évolution des NTIC<sup>238</sup> et par le rythme effréné de la société de consommation<sup>239</sup>. Le changement de métier peut répercuter un besoin important en formation pour l'adaptation des ressources humaines.

Il a un potentiel de développement important pour l'offre internationale :

- peu de contraintes académiques et réglementaires car les professionnels attendent surtout des formations qui améliorent les compétences : ce sont des programmes à adapter aux besoins des professionnels ;
- il n'y a pas d'investissement à long terme, ce sont des formations de courte durée qui peuvent être reconduites ;

ce sont des projets qui nécessiteront obligatoirement un travail avec un partenariat local en réseau avec les structures privées ou publiques et le secteur économique.

### **Les formations ouverte et à distance (FOAD)**

Les innovations technologiques révolutionnent les capacités de stockage, de transmission et d'utilisation de l'information<sup>240</sup>. Elles réduisent les coûts<sup>241</sup> et accélèrent la transmission de données en permettant pratiquement d'abolir la distance physique. Elles permettent ainsi de démocratiser les systèmes d'information et de communication en permettant d'imaginer et d'informer simultanément tous les citoyens du monde. Ces technologies ont permis la création des formations ouvertes et à distances. On estime qu'il existe ainsi aux USA déjà plus de 3000 institutions spécialisées dans la formation en ligne. Trente trois États américains possèdent une université virtuelle. Un bilan permet d'évaluer succinctement leurs forces et leurs faiblesses dans le cadre de la formation continue des entreprises<sup>242</sup> :

- **les forces** : une formation de haute qualité est possible, sans mobilité, avec la meilleure expertise partagée par des milliers d'étudiants, tout au moins dans la partie générale du cours. Les coûts sont réduits par étudiant et établissement, mis à part pour l'investissement de base, la construction du cours, la maintenance, l'évaluation et les travaux dirigés qui nécessitent une présence. Il y a transfert d'une partie des charges de l'établissement vers l'étudiant lié à l'achat du matériel ;
- **les faiblesses** : problèmes techniques de matériel et de diffusion, de formation, de maintenance et problème d'évaluation des formations. Il est difficile de ne pas concevoir des regroupements lorsque les formations donnent lieu à des diplômes ou à certains travaux dirigés.

<sup>237</sup> Selon un rapport de la Banque Mondiale, 2004, site internet de la Banque Mondiale, visité le 12/05/2008.

<sup>238</sup> Nouvelles Technologies de l'Internet et de la Communication.

<sup>239</sup> Bauman Zygmunt, « Penser les savoirs du XXI<sup>e</sup> siècle de l'éducation », *op. cit.*

<sup>240</sup> J. Salmi, « L'enseignement tertiaire au XXI<sup>e</sup> siècle : enjeux et perspectives », *op. cit.*

<sup>241</sup> Les FOAD posent largement le problème des droits de propriété intellectuelle et de liberté académique. Elles sont dès lors les formations placées au centre du débat de l'AGCS à l'OMC. Voir annexe 2.3.

<sup>242</sup> T. Chevaillier, J-CEicher, « Le financement de l'enseignement supérieur : une décennie de changements », in *revue Enseignement supérieur en Europe*, 2002, Vol. XXVII, N°1-2.

Dans la majorité des universités, les pratiques exclusives de manière virtuelle, sans aucun regroupement ou travaux dirigés, posent des problèmes sérieux tant pédagogiques que de contrôle de la qualité<sup>243</sup>. Les systèmes d'assurance qualité et d'accréditation sont plus difficiles à adapter, l'escroquerie est fréquente. L'ingénierie pédagogique et l'adaptation des formations est fortement dépendante de la spécialisation. Toutes les formations qui requièrent de l'expérimentation, des travaux dirigés, en laboratoire, du travail de groupes, limitent la pratique virtuelle totale. Notons que les expériences en cours dans certaines universités telle que l'initiative de la *Western Governors University* (USA) ne pose plus le problème d'évaluation puisque la notion de compétences est privilégiée au dépend des diplômes. Pour protéger le public contre des pratiques frauduleuses, rares sont les agences d'accréditation de la qualité, telle que la *Quality Assurance Agency* britannique (QAA), qui ont établi des directives pour traiter de la question de l'assurance-qualité de l'enseignement à distance<sup>244</sup>. Ces directives suivent d'assez près les directives génériques d'assurance-qualité de l'enseignement supérieur.

### **Université-entreprise**

Les privatisations des systèmes d'enseignements supérieurs dans les pays en développement accélèrent le processus de création d'universités rattachées à des entreprises au dépend des universités traditionnelles<sup>245</sup>. Ceci est confirmé pour les pays émergents et notamment pour la croissance du secteur privé et des nouvelles formes d'activités privés<sup>246</sup>. C'est ainsi que s'est créée la première université d'entreprise en France, nommée « Thalès », anciennement université Thomson, il y a plus de vingt ans. Elle forme plus de 6 000 personnes dans le cadre de formation professionnelle, principalement dans le domaine du management. Ces dirigeants considèrent que l'université est avant tout un carrefour entre l'entreprise / l'université / l'étudiant et que son rôle est d'aider à gérer et à alimenter un parcours de formation en permettant, notamment, de sortir de l'isolement, de prendre du recul, de partager des expériences pour faciliter le développement personnel des capacités<sup>247</sup>.

### **2.5.3 Niveaux de risque interne pour les établissements étrangers**

La capacité de l'offre étrangère de pouvoir répondre à la demande dépend de la pertinence de leur stratégie. Deux méthodes seront utilisées pour comprendre l'environnement stratégique. La première analysera les relations entre l'activité internationale et les changements dans l'organisation. La seconde analysera ce rapport en fonction du niveau de risque externe.

Le modèle expérimental a été élaboré aux Pays-Bas. Il s'est construit à partir d'une étude réalisée en 1993, avec 51 établissements qui avaient déclaré à l'époque que l'internationalisation était un domaine prioritaire, ou devait le devenir. Le modèle d'analyse utilisé est proche de la méthodologie proposée par Porter<sup>248</sup>, mettant en corrélation les

<sup>243</sup> J. Salmi, « L'enseignement tertiaire au XXI<sup>e</sup> siècle : enjeux et perspectives », *op. cit.*

<sup>244</sup> K. Larsen et S. Vincent-Lancrin, *Le commerce international de services d'éducation : Est-il bon ? Est-il méchant ?* *op. cit.*

<sup>245</sup> J. Salmi, « L'enseignement tertiaire au XXI<sup>e</sup> siècle : enjeux et perspectives », *op. cit.*

<sup>246</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, *op. cit.*

<sup>247</sup> Caraça J., Manuel V., Santos F., « Les problèmes d'organisation de l'université », *op. cit.*

<sup>248</sup> M. Porter, *L'avantage concurrentiel*, *op. cit.*

capacités internes de l'établissement à pouvoir soutenir l'activité internationale dans son ensemble et de manière synergique. Finalement, trois niveaux apparaissent en fonction du rapport du volume d'activités internationales réalisées et de la gestion ou l'engagement mis en œuvre dans l'organisation pour le réaliser<sup>249</sup> :

- **Niveau 1 :** Les établissements qui démarrent lentement, qui ont une approche réfléchie, une culture bien structurée. L'interaction se développe par une expansion ordonnée des activités ;
- **Niveau 2 :** Les établissements qui sont fortement engagés dans les activités internationales et ont une culture de pointe organisée ;
- **Niveau 3 :** Les établissements entrepreneuriaux. Ils réagissent rapidement aux événements extérieurs et lancent de nombreuses activités qui suscitent beaucoup d'engagement. Les services de soutien sont toujours en retard sur l'évolution nouvelle. Ce n'est que plus tard que les nombreuses activités sont organisées de façon plus systématique. Il est indiqué en conclusion que **les services de soutien sont toujours en retard sur l'évolution nouvelle.**

On remarque que les établissements du « niveau 3 » n'ont pas les moyens d'assumer pleinement le soutien de leurs activités. Ils prennent donc un risque stratégique important pour la qualité des formations qu'ils délivrent. L'enquête montre de grandes différences de capacités et d'engagement entre les établissements. Elle met l'accent sur l'importance d'établir une stratégie propre à l'établissement de manière à ce qu'il puisse adapter une mise en œuvre correspondante à ses besoins, à ses moyens, à assumer des décisions cohérentes pour tendre vers une meilleure gouvernance des activités internationales. Il est conseillé aux établissements européens de se fédérer et de standardiser les formations pour augmenter leur effet de masse critique et leur visibilité.

#### 2.5.4 Niveaux de risque externe pour les établissements étrangers

Le risque d'entreprendre à l'international pour un établissement dépend du processus interne à son organisation mais aussi de choix stratégiques externes. Ces choix vont entraîner des contraintes logistiques, pédagogiques, réglementaires, contractuelles, financières qu'il faudra assumer à plus ou moins long terme<sup>250</sup>. L'offre étrangère peut se classer en cinq niveaux de risque, du plus faible au plus important<sup>251</sup> :

- **Niveau 1 : mobilité ou échanges d'étudiants** Contractuellement, elle engage des établissements sur des programmes de type ERASMUS<sup>252</sup> ou des conventions permettant des accords d'échanges d'étudiants. C'est notamment pour l'absence de risque institutionnel que l'OCDE a constaté le développement de la mobilité étudiante<sup>253</sup>. L'engagement entre établissements est académiquement important au niveau de la reconnaissance des formations s'il y a validation de la formation durant l'échange. L'enjeu sera qualitatif et quantitatif, les partenaires tenteront d'équilibrer l'échange en termes d'effectif ;
- **Niveau 2 : mobilité scientifique ou échanges de professeurs** L'échange de l'expertise scientifique engage les institutions au niveau qualitatif et coopératif. C'est

<sup>249</sup> Hans Van Dijk, Meijer Kees, *Le cube de l'internationalisation*, CNRS, Pays-Bas, 1997.

<sup>250</sup> J.P Lemaire, avec la collaboration de G. Petit, *Stratégies d'internationalisation*, op. cit.

<sup>251</sup> Classification s'appuyant sur l'expérience de l'ancien directeur-adjoint, Christian Vulliez, chargé de l'enseignement supérieur à la Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris (CCIP). Voir annexe 2.4.

un soutien fort au développement des universités par l'amélioration de la qualité des formations en vue de délivrer un diplôme national. L'intervention peut s'effectuer au niveau du cursus, de la formation des formateurs, du soutien pédagogique, de l'appui documentaire ou de l'accueil d'étudiants et d'enseignants-chercheurs. Essence même de l'échange universitaire, cet engagement est éthique, culturel, universel. De très nombreux accords cadres sont reconduits tacitement et perdurent pour certains au-delà même de tous les conflits. Ce cadre de coopération engage les budgets mais n'engage pas les stratégies à long terme. Les risques sont qualitatifs et financiers à court terme. C'est par contre un niveau hautement stratégique, puisque que de nombreux projets s'élaborent grâce aux « champions »<sup>254</sup> de la coopération qui l'animent ;

· **Niveau 3 : structuration de programmes** Le risque devient important à partir du moment où un processus d'accréditation ou de reconnaissance complet du diplôme est en jeu. Un simple accord d'échange entre une institution comme l'AIT<sup>255</sup> et le CERAM<sup>256</sup> se transforme en un double master en management pour un étudiant et pour les suivants. Dans ce cas, indique Vulliez, « *L'engagement de l'établissement touche l'ensemble de l'organisation puisqu'il entraîne l'accréditation et la reconnaissance complète de programmes entre institutions, impliquent le respect de processus d'évaluation des diplômes. C'est un niveau stratégique élevé qui entraîne des investissements importants* ». Ce niveau d'implication est dès lors véritablement stratégique dans le sens où à la fois la qualité et la marque des établissements sont en jeu. Pour assurer ce service, il faudra mettre en œuvre une logistique de soutien bien plus importante que pour le Niveau 1 et 2. C'est un niveau stratégique à haut risque qui demande la mise en place d'outil de contrôle de la qualité et de suivi des étudiants dans les deux structures. Mais l'intervention se joue dans la structure du programme sans pour autant qu'il y ait déplacement des fonctions opérationnelles de l'établissement vers l'étranger. Le risque budgétaire augmente mais reste à court terme sans investissement lourd ;

· **Niveau 4 : délocalisation un programme à l'étranger** Il s'agit du transfert des programmes des établissements à l'étranger en s'appuyant sur la structure d'un partenaire étranger. Plus de 30% des étudiants étrangers étaient recrutés suivant cette formule pour l'Australie en 2002<sup>257</sup> et les USA offrent cette formule dans au moins 115 pays<sup>258</sup>. L'OCDE définit ce type de programme d'enseignement comme entièrement conçu par un établissement donné et pouvant aussi être transmis à un établissement partenaire étranger<sup>259</sup>. Selon Vulliez, « *il s'agit de réaliser un programme adapté pour inoculer, transférer, les connaissances de gestion. C'est ce niveau qui implique naturellement la plus grande implication de l'établissement quant à ses choix stratégiques à long terme* ». Ce dernier ajoute que le programme doit faire éventuellement l'objet d'adaptation pour pouvoir transférer des connaissances. C'est un risque stratégique majeur, une véritable implication à long terme de l'établissement. La délocalisation de cursus implique des contraintes liées à la construction du partenariat, l'adaptation du programme scientifique, les conditions de délivrance du diplôme, toute l'ingénierie pédagogique. Il y a une implication à long terme avec des conséquences budgétaires pour assumer les cours, la conduite et l'administration du projet et tous les investissements. Il y a une implication nettement plus forte des fonctions internes administratives et pédagogiques de soutien de l'établissement qui délocalise ;

**Niveau 5 : Délocalisation d'un établissement ou d'un campus à l'étranger** En complément à ces quatre niveaux, il convient d'ajouter la délocalisation des campus

ou des établissements, qui est encore marginale mais qui tend à se développer. Le campus délocalisé à l'étranger est une filiale d'un autre établissement « mère » ou en co-entreprise. Un établissement à capitaux étrangers est contrôlé par des intérêts étrangers, il n'a pas de maison mère dans un autre pays.

C'est ainsi que l'université française de la Sorbonne a récemment ouvert un campus universitaire à Abou Dhabi grâce à des accords de coopération culturels. Mais c'est aussi le cas pour bon nombre d'universités provenant du Canada, des États-Unis, d'Inde, de Singapour suivant des logiques culturelles ou commerciales. C'est le niveau de risque maximum. L'engagement qualitatif est total. Le risque financier est très grand à long terme même si le montage permet de protéger la maison mère en la dissociant de l'activité de la gestion immobilière. Les structures n'enlèvent rien aux risques liés au cautionnement, aux charges de lancement du projet et surtout les répercussions éventuelles en cas d'échec. Il faut pouvoir profiter au maximum des capacités offertes par la maison mère pour limiter les charges liées à l'innovation et au transfert de l'activité dans un autre pays.

Malgré l'évolution récente des campus et des établissements délocalisés, l'activité principale à l'étranger est encore largement dominée par les accords au sein des universités locales. C'est pourquoi, les partenariats avec les établissements locaux restent le principal vecteur de la mobilité des programmes et des établissements. D'autres prises risques sont évaluées comme possibles et importantes par des organisations lors de la délocalisation d'un cursus ou d'un diplôme à des niveaux de réalisation et d'objectifs très stratégiques :

- **une inadéquation du cursus** avec les problématiques régionales qui peut rendre inefficace la délocalisation particulièrement en **matière d'employabilité** ;
- une faible interaction avec les cursus de l'université d'accueil, qui limite les chances de pérenniser le programme et de former les ressources humaines locales ;
- un faible degré d'internationalisation du diplôme qui se limite, le plus souvent, à la présence de professeurs et au mieux d'un auditoire étudiant de nationalités différentes. Il y a un **risque de discordance entre le programme international annoncé et la formation délivrée**.

### 2.5.5 Evolution du marché mondial de l'éducation

Deux grandes zones d'influences stratégiques jouent un rôle capital sur ce marché. La première concerne les pays développés et montre une stagnation du marché, la seconde concerne les pays en développement qui permettent de soutenir la croissance des activités.

L'offre des pays développés est à un tournant : pendant cinquante ans elle a répondu à une demande toujours plus importante alors qu'aujourd'hui elle s'équilibre suite au vieillissement des populations. La demande est globalement stable dans un volume d'offre

<sup>261</sup> Le 19 février 2006 : La Sorbonne et les Emirats Arabes Unis ont signé un accord qui officialise l'ouverture d'un nouveau campus de l'université à Abu Dhabi. Ce sera l'unique extension de l'Université parisienne au Moyen Orient. Les premiers cours ont débuté en 2006.

<sup>262</sup> G-T Hoang, Nguyen, Thi H-G, « Investissement dans l'éducation des familles en milieu rural et offre de ressources humaines », Colloque International, Education/formation : la recherche de qualité, IRD-IER-NIESSAC, HCMVille 18-20 04/2007.

<sup>263</sup> OCDE, Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit.

élargi par la multiplication des services mais aussi par l'apport des technologies de l'information et de la communication. À l'inverse, les pays en développement connaissent une croissance grâce à des pays comme la Thaïlande où environ 43 % des jeunes souhaitent devenir cadres supérieurs et où s'est peu à peu formé une classe sociale capable d'autofinancer des études à l'étranger<sup>264</sup>.

La mobilité des étudiants étrangers en direction des pays de l'OCDE a doublé au cours des 20 dernières années pour atteindre le chiffre d'environ 1,6 million d'étudiants dans le supérieur, ce qui représentait près de **30 milliards de dollars américains en exportations**, soit 3% de l'ensemble des exportations de service dans le monde<sup>265</sup>. Cette estimation se base sur trois services : la mobilité internationale des étudiants, la mobilité des enseignants pour encadrer les programmes et le transfert des établissements. Malgré l'importance de leur volume d'activités potentielles, deux autres services n'ont pas pu être répertoriés : la formation ouverte à distance et la formation continue. Le total des recettes générées a été calculé sur la base des estimations faites sur des biens de consommation similaires au calcul réalisé pour des prestations touristiques, auxquelles il convient d'ajouter les charges spécifiques telles que les frais de scolarité.

Pour l'économie d'un pays, la scolarisation d'un étudiant étranger représente « **une exportation invisible** » à travers le flux de recettes qu'elle génère<sup>266</sup>. Toutes dépenses engagées par les étudiants étrangers dans le pays d'accueil sont en principe considérées comme des recettes d'exportation provenant du pays d'origine et perçues par le pays d'accueil et comptabilisées dans la balance des paiements comme des dépenses personnelles de voyage liées à l'éducation.

Les USA arrivent en tête des pays exportateurs de services éducatifs ainsi que des pays importateurs. Actuellement dans des pays tels que l'Australie et la Nouvelle Zélande, les services éducatifs se situent respectivement au troisième et au quatrième rang des exportations de services et aux quatorzième et quinzième rangs des exportateurs dans leur ensemble. Les pays de l'OCDE les plus **exportateurs** de services dans le marché éducatif en Asie de l'Est sont Singapour et Hong Kong mais leur zone d'influence touche surtout la Chine pour des programmes de formation supérieure. La zone OCDE accueille 85% des étudiants en mobilité, cet effectif ayant doublé en 20 ans, soit 1,6 million d'étudiants étrangers.

Si on souhaitait estimer la valeur globale du marché mondial de l'éducation, il faudrait ajouter à ces 30 milliards relatifs aux exportations :

- les produits de la formation à distance avec les produits dérivés : logistique équipement, assistance, maintenance, télécommunication, abonnement, etc. ;
- les produits de la formation professionnelle, qui concerne les mobilités des enseignants, des entreprises, avec les produits dérivés ;
- tous les produits des mobilités issus de la mobilité des pays hors de l'enquête de l'OCDE ainsi que tous les produits qui n'ont pas pu être comptabilisés dans la zone OCDE et qui ne sont pas déclarés.

<sup>264</sup> L.Ville, « La France en retard dans la course », in *revue Societal*, *op. cit.*

<sup>265</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, *op. cit.*, page 35.

<sup>266</sup> K. Larsen et S. Vincent-Lancrin, *Le commerce international de services d'éducation : Est-il bon ? Est-il méchant ?* *op. cit.*

La mobilité internationale est à présent instituée comme une véritable culture pour les étudiants qui en ont les moyens<sup>267</sup>. Les périodes de mobilité deviennent de plus en plus indispensables à la valorisation du cursus. Elles deviennent des « habitus » faisant partie intégrante de leur stratégie de parcours académique. L'obligation de réaliser une mobilité internationale s'intensifie et garantit de fait la croissance de cette activité.

Sous réserve de crise majeure et/ou de récession économique à l'échelle planétaire, l'évolution du marché mondial de l'éducation devrait se confirmer grâce notamment à :

- la poursuite des stratégies d'ouverture des pays créant un environnement général favorable au marché et à l'expansion de la mobilité internationale du commerce, de la recherche, de la technologie et de l'éducation ;
- la croissance économique permettant d'augmenter les moyens d'actions et les capacités d'autofinancement des familles<sup>268</sup> ;
- la croissance démographique des effectifs de l'enseignement supérieur des pays émergents liée à la croissance de la démographie mondiale et à la croissance économique des pays en développement.

Un rapport de l'OCDE<sup>269</sup>, permet de situer le positionnement des forces concurrentielles de l'offre étrangère dans le marché mondial de l'éducation. Ainsi apparaissent en tête les trois plus grands exportateurs d'activités transnationales : Les USA, l'Australie et le Royaume-Unis. Ce rapport permet aussi de visualiser la stratégie des pays émergents. C'est ainsi que le Mexique qui obtient une balance négative entre les entrants et les sortants, de (-7 étudiants), ou la Turquie de (-3), ont logiquement le même profil que la Thaïlande, pays émergent. Pour compléter leur propre offre de formation, ils accueillent des établissements ou des programmes étrangers et/ou permettent à des étudiants d'aller compléter leur formation à l'étranger. Pour certains pays comme la Corée du Sud (-28) ou le Japon (0), ce n'est pas la capacité du système d'enseignement supérieur qui est en cause et qui est par ailleurs très développé, mais c'est la langue qui limite les possibilités d'accueil. La forte capacité financière et la volonté politique du Japon d'augmenter l'accueil des étudiants étrangers va par contre modifier considérablement cette tendance et accélérer les programmes de coopérations directes vers l'Asie du Sud-Est.

Seuls quinze pays ont une balance positive, ce qui signifie qu'ils sont les mieux placés pour pouvoir s'imposer sur le marché concurrentiel international en terme quantitatif sur une balance générale d'importation et d'exportation. Il n'est pas représentatif de la qualité puisque des pays comme la Norvège, réputé pour la qualité de son système d'enseignement supérieur, ont une balance négative<sup>270</sup>. Ce classement confirme six pays se partagent les 75% des mobilités, soit environ 1,6 million d'étudiants étrangers dans le monde : USA (28%), le Royaume-Uni (14%), l'Allemagne (12%), la France (9%), l'Australie (7%) et le Japon (estimé à 5%). Le nombre d'étudiants étrangers a plus que triplé en Australie et au Royaume-Uni dans les années 90. Alors qu'il a été relativement stable au Canada, en France et aux USA. Les quatre pays anglophones (USA, Royaume-Unis, Canada, Australie) accueillent 56 % des étudiants étrangers bénéficiant de la primauté de l'anglais. Mais leur

<sup>267</sup> Selon un rapport du Conseil National Français pour le Développement, Ministère de l'Education Nationale (MEN), France, 2004.

<sup>269</sup> Etude portant sur le nombre d'étudiants étrangers rapporté au nombre de ressortissants nationaux scolarisés à l'étrangers dans le tertiaire, ventilé par pays de l'OCDE, 1998 à 2001. OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit.*

<sup>270</sup> Voir classement PISA, site internet de l'OCDE, visité le 15/06/2008..

part égale n'augmente pas comparativement depuis 1980 malgré la forte compétitivité de leur système de communication.

Il est intéressant de constater que 57% des étudiants proviennent des pays hors de la zone OCDE donc principalement des pays émergents malgré le coût de la mobilité, les difficultés d'immigration, la diminution des aides au développement. Ils proviennent principalement d'Asie (43%), d'Europe (35%), d'Afrique (12%), d'Amérique et d'Océanie (11%). Pour les pays principaux, la Chine avec Hong Kong représente 10% de l'effectif, viennent ensuite la Corée du sud (5%), l'Inde (4%), le Japon (4%). La moitié des étudiants asiatiques vont en Amérique du nord et les pays anglophones accueillent (75%) des étudiants asiatiques. Bien que le nombre d'étudiants asiatiques en Australie ait augmenté, la plupart d'entre eux continue d'aller vers l'Amérique du Nord ou l'Europe.

Les étudiants poursuivent majoritairement des formations de pré-licence, mais comparés aux ressortissants nationaux, ils sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits dans des cursus post-licence. Par exemple au Royaume-Uni en 2001, pour 9% des étudiants britanniques étaient en post-licence, contre 26% des étudiants étrangers européens et 48% originaires d'autres pays. Cette situation est identique dans la plupart des pays jouant un rôle d'accueil transnational.

Ces chiffres tendent à montrer que les étudiants internationaux décident plus volontiers d'aller à l'étranger pour y suivre une formation à la recherche de haut niveau que pour y démarrer des études supérieures. C'est ainsi que la France va accueillir majoritairement des étudiants provenant des ex-colonies françaises ou que les étudiants vont privilégier des pays tels que les USA pour étudier la gestion (20% de l'effectif) ou les sciences de l'ingénieur (15%).

### **2.5.5.1 Le financement des mobilités**

En 2003, 66% des étudiants étrangers aux USA étaient autofinancés, 30% bénéficiaient d'aide directe de leur Etat/université d'origine, de parrain privé étranger ou de bourses. Au Japon, le nombre d'étudiants bénéficiant d'une aide à la mobilité a été multiplié par treize entre 1978 et 2001. Mais en dépit des efforts financiers, certains pays doivent faire des choix et ne peuvent pas s'aligner sur la croissance des effectifs. On retrouve pour les activités internationales du secteur de l'enseignement supérieur les mêmes organisations ou les mêmes formes de soutien que pour l'aide au développement des pays. Même si les budgets d'aide au développement sont encore très importants, on note toutefois que les choix budgétaires actuels et notamment la réduction de leur dette interne, conduisent les pays développés à consacrer de moins en moins de budget pour les programmes de mobilités internationales, en particulier vers les pays émergents. Il existe une forme indirecte d'aide très importante qui consiste à la gratuité partielle ou complète des frais de scolarité des étudiants ou des chercheurs de la part de la majorité des universités d'Europe de l'Ouest. Cette subvention indirecte permet à la fois de compenser le manque d'effectif des universités dans des pays vieillissants, de faciliter la réalisation des objectifs de migration des personnels qualifiés et de réduire les charges des étudiants. Un autre système d'aide et de financement consiste en la réciprocité par l'échange des étudiants. Il suffit donc de trouver la parité dans les échanges entre universités partenaires avec la gratuité pour les frais de scolarité.

### **2.5.5.2 Les logiques stratégiques de l'offre étrangère**

Longtemps dominées par une logique de coopération, les contingences économiques et sociales tendent à modifier les stratégies des pays et des établissements, qui représentent l'aide au développement et/ou l'offre étrangère en matière d'éducation supérieure. La croissance exponentielle des activités, le transfert des modes de financement du public vers l'autofinancement des étudiants, s'ajoutent à certaines difficultés sociales et économiques que rencontrent les établissements des pays développés. Ces paramètres impactent progressivement sur la logique des projets de coopération qui est le reflet de l'intérêt de multiples acteurs.

La période qui a suivi la décolonisation et la reconstruction après la seconde guerre mondiale, a vu ainsi l'instauration de deux grandes logiques stratégiques concernant les activités internationales<sup>271</sup>. La première, héritière de l'esprit de coopération, largement dominante, reposant sur la compréhension mutuelle entre les universitaires et les scientifiques, officiellement totalement dépourvue d'esprit mercantile. La seconde, minoritaire et initiée par l'Australie et les États-Unis, fut le démarrage d'une logique commerciale, motivée par des raisons économiques, qui permettait entre autre de mobiliser des recettes pour aider au financement du système d'enseignement supérieur.

Le monde universitaire et scientifique a, par tradition, toujours tenter de mutualiser les savoirs à travers la coopération<sup>272</sup>. Les gouvernements ont pris fait et cause pour l'internationalisation, y voyant un moyen de favoriser la paix et la compréhension mutuelle, d'établir ou de maintenir des liens particuliers avec certains pays, notamment d'influences, y compris dans leurs anciennes colonies, afin de stimuler la recherche ou d'aider d'autres pays à renforcer leurs capacités<sup>273</sup>.

C'est l'environnement historique, éducatif, culturel, politique et économique d'un pays qui pousse les Pays à promouvoir les activités de services transnationales et donc à établir des stratégies adaptées. C'est en s'appuyant sur cet environnement que l'on va donc comprendre ces stratégies. En comparant les politiques de financement des systèmes éducatifs des pays, en référence, nous établissons des liens directs avec les logiques choisies<sup>274</sup>. Les pays qui ont fait le choix d'une politique plus libérale ont aussi choisi une logique commerciale. Ce choix est clairement orienté pour financer leur système d'enseignement supérieur. La justification d'une logique stratégique pour un pays est de trouver son intérêt direct ou indirect. Le budget de la coopération doit être justifié devant les parlementaires et contribuables de tous les pays<sup>275</sup>. S'il n'est pas financier, l'objectif(s) pourra être, par exemple, d'améliorer l'influence culturelle pour augmenter l'attractivité touristique, espérer des retombées économiques pour les entreprises nationales, augmenter les échanges scientifiques entre laboratoires de recherche, ou faciliter la migration des élites, etc. Il s'agit dès lors de veiller à ce que les

<sup>271</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>272</sup> Gendreau-Massaloux, ancienne Rectrice de l'AUF 2005. Colloque sur le thème de « L'éducation tend à devenir un bien marchand », site internet de l'Agence universitaire de la francophonie, visité le 15/06/2007.

<sup>273</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition », op. cit.

<sup>274</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>275</sup> François Orivel, « Education et développement », *In Formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Portail internet de l'IREDU, Université de Bourgogne, 2007, visité le 13/06/2008.

intérêts des partenaires soient partagés ou complémentaires de manière à pouvoir faire perdurer la relation de coopération.

La multiplication des activités internationales culturelles ou lucratives change la nature des intérêts des acteurs. Ils ne doivent plus principalement répondre à des parlementaires, mais avant tout à des clients, des entreprises, des administrateurs ou à des actionnaires d'établissements. La logique culturelle se double d'une logique de marque ou d'établissement(s) ou même de prestation de service. Les établissements profitent de l'image de marque de leur pays mais ne leur sont plus redevables, ils vont promouvoir la leur. Il reste à savoir ce que ce transfert d'intérêts et de logique(s) aura comme conséquences en termes de transferts de responsabilités et surtout d'impacts pour la qualité des activités éducatives internationales.

### 2.5.5.3 La logique culturelle : question d'éthique

On considère qu'**une logique est culturelle** lorsqu'elle permet des activités internationales qui ont pour seul objectif un enrichissement intellectuel par la diversité des programmes d'enseignement et de recherche, la dynamique des contacts, la richesse de l'inter-culturalité. L'OCDE la nomme aussi stratégie basée sur « **la compréhension mutuelle** » pour l'importance de l'aspect social des relations et de la communication entre les peuples et les cultures dans un monde en pleine mutation<sup>276</sup>. La condition tarifaire est essentielle : **proposer les services à des étudiants internationaux aux mêmes conditions tarifaires que les étudiants nationaux.**

La question des conditions tarifaires apparaît car le nombre de projet de coopération totalement subventionnés est en diminution. Comparativement au volume d'activités internationales revendiquant une logique culturelle, il est nettement en recul. Le budget mondial de l'aide publique au développement (APD) en matière d'enseignement postsecondaire et d'éducation (1995, 2001), a augmenté de 31%, mais il est très faible (1 733 milliards US\$) compte tenu des besoins et de la croissance des activités sur la période<sup>277</sup>.

Ce budget traduit la culture commerciale anglo-saxonne qui accuse une nette diminution de l'aide au développement : Australie (-63%), Royaume-Unis (-22%)<sup>278</sup>. Les USA n'étaient pas répertoriés en 1995, mais la valeur de leur budget de coopération en 2001 (110 milliards US\$) les placent derrière tous les plus grands pays industrialisés. Les pays développés qui ont une tradition de coopération investissent dans ce budget, les plus grands donateurs étant dans l'ordre l'Allemagne, la France et le Japon.

C'est ainsi que dans des régions du monde chargées d'histoire, en Afrique et en Asie de l'est, des pays tels que le Japon ou la Corée investissent actuellement massivement sur des programmes de bourses de mobilité pour favoriser le rapprochement des peuples et sortir de l'isolement<sup>279</sup>.

<sup>276</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>277</sup> OCDE, *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, op. cit.

<sup>278</sup> Il convient d'interpréter les données avec prudence, cependant, étant donné que l'aide au développement est irrégulière est peu se porter sur d'autres secteurs.

<sup>279</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

La stratégie de coopération internationale d'aide au développement éducatif est généralement relayée par des agences qui se trouvent sous tutelle des ministères des affaires étrangères des pays, via les ambassades étrangères. Les grands pays exportateurs ont créé des agences spécialisées dans le suivi des dossiers des mobilités et plus généralement de leur communication. Les grands pays exportateurs ont mis en place des outils pour soutenir leur stratégie, ils se mesurent suivant :

- l'écart pour les droits de scolarité ;
- l'importance des subventions publiques élevées accordées pour soutenir les programmes d'aide au développement ;
- l'importance des moyens pour augmenter l'attractivité de l'accueil, le logement, les bourses, les aides sociales ;
- les facilités règlementaires et administratives : visa, droit au travail, regroupement familial, rapidité de l'administration ;
- les facilités académiques : reconnaissances ou équivalence des diplômes, aide pour trouver un stage ;
- les moyens de communication mis en œuvre pour améliorer l'information et faciliter toutes les démarches, les inscriptions.

Les pays possèdent des agences dans leurs zones d'influence géostratégique. La France avec Campus France<sup>280</sup> ou la Belgique avec l'agence de Wallonie Bruxelles d'aide au développement francophone (APEFE), vont ainsi se positionner dans les pays adhérents à la francophonie. Les agences européennes se regroupent parfois avec, par exemple, le service allemand des échanges universitaires (DAAD), pour provoquer un effet de masse critique face à la machine commerciale anglo-saxonne.

Avec le vieillissement de la population des pays de l'OCDE et le déclin annoncé des effectifs étudiants<sup>281</sup>, l'accueil des étudiants étrangers devient capital pour le devenir des établissements des pays développés. Les intérêts des échanges avec les pays en développement se doublent donc d'un intérêt stratégique social et économique.

Par exemple, les établissements français ont accueilli plus de 70% d'étudiants étrangers entre 1998 et 2005, soit 265 000 étudiants dont 209 000 dans les universités (261, MEN, 2007). **Selon le Ministère de l'éducation nationale, cette progression permet de compenser la diminution de l'effectif des jeunes Français et de maintenir la croissance globale des effectifs dans l'enseignement supérieur. 7,1% de l'effectif en 1998 contre 11,6% en 2005.** Cette progression favorise le secteur de la recherche car ils s'inscrivent proportionnellement de manière davantage en 3<sup>ème</sup> cycle comparativement aux jeunes Français (33% contre 18%). On constate cependant que la progression des pays est extrêmement diversifiée, même au sein de la communauté européenne, parmi les pays qui sont censés poursuivre une logique culturelle<sup>282</sup>.

#### 2.5.5.4 Les autres logiques

<sup>280</sup> La France est représentée au niveau ministériel par l'Agence Française pour le Développement (AFD), attachée au ministère des affaires étrangères et à l'étranger par ses ambassades. Elle possède un opérateur appelé Campus France qui a pour mission d'assurer la promotion de l'enseignement français dans le monde et l'accueil des étrangers en France. Portail internet du MAE, visité le 14/05/2008.

<sup>281</sup> ONU, world population projection 2007.

<sup>282</sup> Progression des effectifs d'étudiants étrangers du supérieur dans les pays de l'OCDE, 1980-2001 page 237, in OCDE, *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce, op. cit.*

Les activités de coopération ont toujours été motivées par des objectifs multiples et font l'objet d'importantes luttes d'influences stratégiques entre les pays<sup>283</sup>. En Asie de l'Est, des pays tels que l'Australie, la Chine, la France, les USA, ou de l'ex-Union Soviétique, le Japon, ont ainsi, au cours de l'histoire, tous largement influencés, plus ou moins directement et volontairement, les systèmes d'enseignement supérieur, à travers des projets de coopération et d'aide au développement<sup>284</sup>. Justifiées par des accords bilatéraux ou multilatéraux, ces activités permettent d'augmenter l'influence culturelle ou économique d'un pays sur un autre, grâce notamment à la formation des élites sur place, ou grâce à la mobilité et les échanges scientifiques. C'est ainsi que l'OTASE créa en 1959, l'AIT, Asian Institute of Technology, la première université internationale, à Bangkok, en Thaïlande, pour constituer à l'époque « *un rempart contre le communisme* »<sup>285</sup>. Ainsi les pays exercent, en contre partie des activités de coopération, leur propre activité scientifique, ou espère exercer une influence économique ou culturelle. La notion de contre partie n'est pas forcément contractuelle, c'est une notion de fait, une conséquence logique de l'activité de coopération. Dans le cas de l'AIT, l'OTASE pouvait ainsi s'enorgueillir de réaliser en même temps une influence géostratégique.

Tant que les projets sont financés par de l'argent public, par des tutelles régionales ou par l'État, les établissements sont mandatés pour atteindre les objectifs alloués. Leurs intérêts particuliers d'établissements apparaissent secondaires dans la mesure où ils sont censés respecter une close éthique de contrat public. Ils sont dans une logique de coopération culturelle partagée et équilibrée<sup>286</sup>.

### 2.5.5.5 La logique de marque

Les délocalisations de formations, d'établissements, ou de campus vont être de plus en plus fréquentes. Elles conduisent les établissements à but non lucratif ou commercial à être mandatés par leurs conseils d'administration. La logique de marque va être impulsée par :

- l'intérêt des contractants respectifs qui tendent à valoriser avant tout leurs établissements. Le pays devient dès lors un soutien promotionnel pour leur marque, plus qu'une « marque à promouvoir » ;
- l'aide au développement diminue proportionnellement par rapport à l'activité mondiale et se reporte vers les PMA. Ces pays ne sont pas attractifs pour développer des logiques de marque.

Une enquête dévoile que 94% des établissements de l'enseignement supérieur dans le monde considèrent que leur nom est une marque<sup>287</sup>. En prenant en référence les établissements français, elle précise que leurs moyens promotionnels sont largement

<sup>283</sup> Elsa Assidon, *Les théories économiques du développement*, op. cit.

<sup>284</sup> Broustail, Joël, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition », op. cit., page 56.

<sup>285</sup> *Ibid.*

<sup>286</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>287</sup> Article : « les enjeux et les évolutions de la communication pour l'enseignement supérieur », in *Peut-on parler d'un modèle de communication gagnant ?*, étude menée par l'Agence noir sur blanc, contact presse, octobre 2006, site internet : [www.noirsurlblanc.com/pdf/fr/p\\_dej\\_101006.pdf](http://www.noirsurlblanc.com/pdf/fr/p_dej_101006.pdf), visité le 10/06/2008.

insuffisants<sup>288</sup> pour défendre une logique de marque et pour concurrencer les établissements anglo-saxons sur le marché international. Les établissements prennent peu à peu conscience de l'importance d'acquérir des services promotionnels et internationaux soutenant l'activité marketing, car ils sont de plus en plus nombreux à vouloir délocaliser des diplômes vers l'étranger<sup>289</sup>.

Le concept de marque se caractérise avant tout sur une catégorie de connaissances attachées à la marque (ou l'ensemble de formations produites par un même établissement). L'établissement peut faire évoluer sa marque, soit par la modification de la gamme de formations proposées, soit par des modifications portant sur les outils de formation (méthodologie, enseignants, recrutement, etc.), soit par l'utilisation d'actions de communication. Une marque s'identifie en fonction de ses produits (formations) et des attributs que ses clients (les étudiants) vont attacher à ses concepts. En fait, les étudiants identifient la marque en fonction de caractéristiques liées aux formations ou aux établissements. Avant d'entreprendre une modification sur la gamme de produits, il faut donc veiller à ne pas modifier ce qui valorise la marque, en terme de perception auprès des étudiants potentiels, à ne pas perdre son identité, sous prétexte de vouloir se développer<sup>290</sup>.

Harvard est reconnue comme une marque. Elle est la plus riche, elle est celle qui a le plus de prix Nobel. Le Massachusetts Institute of Technology (MIT) est l'une des plus brillantes pour la recherche technologique. Une marque peut être identifiée pour son positionnement régional. L'AIT accueille des enseignants et étudiants de 50 nationalités différentes, elle a une notoriété régionale pour sa diversité culturelle et son réseau d'influence en Asie de l'Est, etc.

Dans le domaine des marques éducatives, l'expérience montre qu'il est préférable d'être prudent et même parfois peu connue si on souhaite se délocaliser ! « [...] plus les universités prestigieuses délivrent de diplômes, moins ces diplômes ont de la valeur et moins elles deviennent attractives et prestigieuses »<sup>291</sup>. Par contre, les universités de notoriété « moyenne » pourront plus facilement concurrencer des universités locales « ...sans coût pour leur réputation... »<sup>292</sup>, dans des pays qui connaissent des problèmes de capacité et où l'enseignement supérieur est peu subventionné. Elles pourront tirer bénéfice d'un avantage qualitatif.

Mais finalement, qu'est-ce qui discerne la logique de marque d'une autre logique ? Elle peut tout autant concerner un établissement privé ou public, s'appliquer en parallèle à une logique culturelle ou commerciale. La croissance de la délocalisation des activités internationales et des accords bilatéraux entraînent le glissement des projets d'une logique d'influence vers une logique de marque dans les pays émergents. Ceci tend à valoriser la marque éducative des établissements qui continuent malgré tout de s'appuyer sur l'image de leur pays pour se vendre, au dépend de la logique d'influence des PMA. Mais ces derniers

<sup>288</sup> Des exceptions sont faites pour certains Instituts d'Administration des Entreprises pour des Grandes Ecoles d'Ingénieurs et notamment pour la plupart des Ecoles de commerce.

<sup>289</sup> En référence à la communication dans les grandes écoles et universités françaises Article de Lionel L., « Les écoles étudient leur image de marque », in *Revue Stratégie*, N°1431, p 62, 2006.

<sup>290</sup> Richard Ladwein « Stratégies de marques et concepts de marques », *op. cit.*

<sup>291</sup> K. Larsen et S. Vincent-Lancrin, *Le commerce international de services d'éducation : Est-il bon ? Est-il méchant ? op. cit.*, page 32.

<sup>292</sup> *Ibid.*, page 32.

ne profitent-ils pas eux-aussi directement du jeu des influences par la présence de leurs établissements ? Mais la véritable difficulté est peut-être dans la mise œuvre de projet qui répondent à une logique de marque. Pour la poursuivre, les établissements doivent tendre vers la mise en place de prestations de service orientées vers la demande des étudiants internationaux<sup>293</sup>.

### 2.5.5.6 La logique de migration

La superposition des logiques peut provoquer « des effets collatéraux » contradictoires aux objectifs initiaux des politiques d'aide au développement, qui ciblent souvent un seul et même public. Principalement menée par des pays développés qui tentent à la fois de favoriser le développement et la migration des élites, la logique de migration est la plus controversée d'entre toutes.

Les pays développés favorisent de plus en plus l'accueil massif des étudiants étrangers qualifiés. Ils espèrent que ces étudiants resteront dans le pays une fois leurs études terminées ou du moins dynamiseront la recherche pendant leur formation doctorale et ainsi répondre aux besoins ponctuels des laboratoires<sup>294</sup>. Cette stratégie est soutenue par des politiques budgétaires, une communication ciblée, des programmes de bourses d'excellence, l'intensification des mesures d'accompagnements sociales ou réglementaires (faciliter la délivrance des visas, favoriser le rapprochement familial et la recherche d'emploi par la simplification contractuelle, l'accès au logement, l'amélioration de la couverture sociale).

Ce phénomène de migration est favorisé par le processus de démocratisation progressif des pays émergents et par l'amélioration généralisée des moyens de communication et d'information<sup>295</sup>. Pour favoriser cette stratégie, le Canada a considérablement allégé ses lois sur l'immigration pour enrayer la perte des effectifs des étudiants internationaux et ce, malgré la politique restrictive en matière d'immigration du voisin américain après les événements du « 11 septembre ». C'est aussi dans le but de favoriser les flux migratoires des pays en développement vers l'Europe, que le programme ERASMUS a été étendu à l'échelle planétaire<sup>296</sup>.

Cette logique est poursuivie par les pays émergents qui en ont les moyens. Ce fut le cas récemment de l'Irlande qui, appuyée par la zone Euro, a su attirer les élites européennes et se développer rapidement. La Thaïlande<sup>297</sup>, de même que la Chine<sup>298</sup>, multiplient, avec leurs moyens, les entreprises de séduction pour attirer les cadres supérieurs étrangers. Ils compensent le manque de ressources financières en améliorant la qualité de l'accueil, en proposant des projets professionnels et compétitifs, etc.

<sup>293</sup> C. Cudennec C., G. Tocquer G., *Service Asia*, op. cit.

<sup>294</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>295</sup> UNESCO, « La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé », op. cit.

<sup>296</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>297</sup> La Thaïlande a été reconnue plusieurs fois comme le pays le plus accueillant au monde pour les expatriés.

<sup>298</sup> **La Chine s'est fixée pour objectif d'engager des experts internationaux de très haut niveau pour améliorer la qualité de ses pôles universitaires d'excellence.** Bradshaw D., *Spécial MBA: « La Chine en manque de bons gestionnaires », in Journal, Le Courrier du Vietnam*, N°778, 2005.

### 2.5.5.7 Migration ou fuite des cerveaux

Mais quelle est la limite entre la logique de migration et la fuite des cerveaux ? La fuite des cerveaux exprime souvent l'idée de l'impérialisme moderne qui va chercher des ressources dans le tiers monde. Pour Jallée, le pillage des matières premières prendrait, avec la fuite des cerveaux, celle de la couleur « humaine », en particulier pour les PMA. On pille les étudiants et futurs intellectuels, chercheurs, après avoir pillé, ou tenté de le faire, les ressources premières<sup>299</sup>. Le point de vue de l'OCDE, en tant qu'organisation abritant la majorité des pays ciblés comme « responsables », fait apparaître à ce titre des résultats éloquentes en termes de migration<sup>300</sup>. Même si elle ne le reconnaît explicitement, l'OCDE affiche clairement que la mobilité des étudiants provoque effectivement, pour de nombreux pays en développement, l'inverse du résultat espéré.

Il a été constaté<sup>301</sup> que 76% d'entre eux vivaient encore aux USA en 2001<sup>302</sup>. Pour la Chine et l'Inde, qui totalisaient à elles seules 2 500 docteurs formés en 1996, soit près de 2/3 de l'effectif total des diplômés répertoriés, le pourcentage est respectivement de 96% et de 86%. Entre 1978 et 1999, c'est en moyenne 75% des étudiants chinois qui ne sont pas retournés au pays. **C'est la mobilité étudiante qui favorise la fuite des cerveaux.** Le pourcentage de docteurs étrangers aux USA est en moyenne, généralement de 27%. Depuis les années 90, c'est ainsi que 900 000 travailleurs hautement qualifiés en provenance principalement, par ordre d'importance en effectif de Chine, d'Inde, de Russie et de l'OCDE qui ont immigré aux USA<sup>303</sup>.

Le phénomène de « la fuite des cerveaux » joue aux vases communicants, des pays les moins riches vers les pays les plus développés, avec comme principaux vecteurs d'attractivité : l'emploi et les visas ou l'économie et le juridique. Sur la statistique de l'OCDE, ils étaient 30% de Français, 48% d'Allemands et 53% d'Anglais, 37% d'Australiens et 24% de Japonais. Près de 75% des Européens accomplissant un doctorat aux USA envisagent de rester plutôt que de revenir au pays et cette proportion s'accroît chaque année<sup>304</sup>.

A l'inverse, les doctorants étrangers correspondent à plus d'un tiers des inscriptions au Royaume-Unis et en France<sup>305</sup>, 27% aux USA, 21% en Australie, 17% au Canada<sup>306</sup>.

<sup>299</sup> Pierre Jallée, *Le pillage du tiers monde*, op. cit.

<sup>300</sup> OCDE, *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, op. cit.

<sup>301</sup> En référence aux USA, qui accueillent près d'un tiers des étudiants étrangers et partant d'une étude de l'OCDE concernant les diplômés d'un doctorat en sciences et en ingénierie aux USA en 1996, qui vivaient encore dans ce pays entre 1997 et 2001. Source OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit., tableau 6.5. page 321.

<sup>302</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>303</sup> *Ibid.*

<sup>304</sup> Justine Ducharme, « Ce que coûtent vraiment les études », in *études Eurydice (2002, les chiffres clés de l'éducation en Europe)*, Paris : édition Le Figaro du 30/04/2003.

<sup>305</sup> Données comparées sur l'année 2001 -2002 pour les pays. Les données de la France proviennent de la DPD, Direction de la Programmation et du Développement et du MEN, Ministère de l'Education Nationale, 2001-2002.

<sup>306</sup> Nous n'avons pas les éléments d'informations pour comparer les taux des titulaires d'un doctorat qui sont restés dans ces pays avec les taux des USA. Selon L.Ville, « La France en retard dans la course », in *revue Societal*, op. cit.

Dans quelles mesures les pays en développement profitent-ils de la fuite des cerveaux<sup>307</sup> ? Les étudiants qui sont partis peuvent élever le niveau moyen de ceux qui restent par effet d'influence. Ceux qui ne reviennent pas peuvent jouer un rôle économique en envoyant de l'argent aux familles restées sur place ou finiront toujours « *par rentrer au pays* » et « *par investir* ». Ce retour d'investissement à distance ou à plus long terme est donc très relatif.

Les conséquences de la migration doivent être évaluées en fonction de la situation de chaque pays et peuvent évoluer très rapidement. Les 1 040 000 jeunes Indiens titulaires d'une formation supérieure qui travaillent dans les 30 pays de l'OCDE représentent 4,3% de l'immense population des diplômés du pays. Ils constituent dès lors une diaspora à envier, source d'argent, de savoir-faire, ils sont une ressource possible pour les marchés extérieurs de l'Inde. Il n'en est pas de même pour les 47% des diplômés du Ghana qui vivent dans les pays de l'OCDE et qui manquent cruellement au développement du pays.

S'inspirant de l'expérience de pays comme la Corée du Sud, Taiwan ou le Japon, des pays émergents comme l'Inde et la Chine tentent de créer les conditions d'une attractivité locale qui va limiter les flux migratoires vers l'étranger. Profitant d'une forte croissance économique et s'appuyant sur leur politique d'ouverture des programmes internationaux, ils investissent dans la recherche, dans des secteurs industriels de pointe, les parcs scientifiques, qui permettent de donner aux jeunes diplômés des perspectives de carrière à long terme<sup>308</sup>. C'est ainsi que la Chine commence à enrayer partiellement, dans certains secteurs la fuite de ses cerveaux. Il y a aussi des phénomènes migratoires relatifs aux pays en crise, par exemple les étudiants afghans, birmans, sri-lankais ou tibétains, vers l'Inde.

La fuite des cerveaux touche finalement tous les pays, à plus ou moins grande échelle, suivant principalement leur niveau de développement, leur attractivité économique, leur spécificité culturelle, mais aussi leur positionnement géostratégique. Ce phénomène est particulièrement élevé pour les Pays les Moins Avancés. À travers l'évaluation des conséquences de la fuite des cerveaux se joue en fait l'évaluation de la pertinence de la politique internationale en matière d'ouverture et d'aide internationale pour chaque pays. Selon la Banque mondiale, c'est de la responsabilité de chaque pays de mesurer la congruence, entre aide au développement, éducation et politique de migration pour faciliter le recrutement des élites<sup>309</sup>. Ainsi les pays peuvent difficilement se passer de la mobilité des étudiants. Le risque fait partie du prix à payer pour garantir la croissance économique, l'accès à l'économie de la connaissance. Un pays doit s'ouvrir au monde et faire confiance à ses élites étudiantes.

### 2.5.5.8 La logique commerciale

L'introduction d'une logique commerciale s'est faite au Royaume-Uni entre 1980 et 1982 et en Australie entre 1985 et 1988. Il s'agit de proposer les services d'éducation à des étudiants étrangers à un prix non subventionné correspondant au moins au prix des études. Les gouvernements interdisent de subventionner l'enseignement dispensé aux étudiants étrangers.

<sup>307</sup> Oded Stark, « Le sud profite-t-il aussi de la fuite des cerveaux ? », in journal *Le courrier international* N°810, *op. cit.*

<sup>308</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit.*

<sup>309</sup> Banque mondiale, site internet de la Banque Mondiale, visité le 12/05/2008.

Les universités peuvent dès lors demander des frais de scolarité supérieurs au coût marginal de leurs études. « *Etant donné la demande croissante d'enseignement supérieur émanant, à la fois des étudiants nationaux et étrangers et compte tenu des difficultés des financements publics qui en résultent, certains pays ont opté pour une stratégie d'internationalisation de l'enseignement basé sur la mobilisation des recettes* »<sup>310</sup>.

C'est suivant une volonté d'attirer un grand nombre d'étudiants internationaux, ou de capter une grande part du marché, que la logique commerciale s'est développée. Elle a été favorisée par la diminution des effectifs dans des universités des pays industrialisés créant l'augmentation du coût d'amortissement des charges fixes, la diminution des budgets alloués à l'enseignement du supérieur dans les pays développés.

Les USA, l'Australie, le Royaume-Unis sont les pays les plus représentatifs de cette logique. Ils absorbent à eux seuls 50% du marché mondial de l'éducation. Les USA représentent les 1/3 du marché mondial, soit environ 600 000 étudiants étrangers accueillis en 2003, c'est le 4<sup>ème</sup> poste à l'exportation<sup>311</sup>.

**La logique commerciale est donc globalement en cohérence avec celle de financement des systèmes d'enseignement supérieur.** Les pays poursuivant cette logique gèrent à des fins commerciales des programmes et des établissements principalement dans les pays émergents d'Asie-Pacifique (notamment vers Singapour, la Malaisie, Hong Kong ou la Chine orientale), d'Europe orientale et d'Amérique du sud. La plupart des universités à capitaux étrangers viennent des USA. C'est ainsi que la Career Education Corporation a par exemple acheté la société mère de l'American Intercontinental University, ce qui lui a permis de tripler ses effectifs à l'étranger, avec sept établissements en France, quatre au Canada et un au Royaume-Uni.

**C'est l'Australie qui est, proportionnellement aux effectifs étrangers par rapport aux effectifs locaux, le pays le plus efficace** pour l'accueil des étudiants<sup>312</sup>. Il y avait 29% d'étrangers dans ses universités en 2002 contre 18% en 1996. Ceci est le résultat d'une politique gouvernementale qui tente d'intégrer le maximum de facteurs de développement du marché de l'éducation : appui intense à la commercialisation à l'échelle internationale en relai avec les ambassades, mise en place avec les universités de chartes de qualité restrictives pour protéger les étudiants, libéralisation des tarifs aux étrangers pour ouvrir la compétitivité et l'attractivité, politique d'immigration et d'octroi de visas facilitant l'arrivée massive d'étudiants, etc. Le refus de redistribuer l'argent public aux étudiants internationaux est interprété en Australie comme un souci d'équité fiscale, car contrairement aux étudiants nationaux, il n'est pas du tout garanti que les étudiants étrangers contribuent à l'économie du pays après leurs études, à la fois par le biais des impôts et du capital humain. L'Australie est l'un des rares pays développés où les étudiants étrangers sont proportionnellement moins présents dans les formations à la recherche (3,9%), comparativement aux ressortissants du pays (5,4%)<sup>313</sup>.

<sup>310</sup> OCDE, Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit., page 29.

<sup>311</sup> *Ibid.*, à partir d'une statistique sur le nombre d'étrangers suivant des études supérieures dans les pays de l'OCDE, par pays d'accueil, réalisée en 2001.

<sup>312</sup> OCDE, Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit.

<sup>313</sup> *Ibid.*

Certains considèrent que la logique d'autofinancement a servi de détonateur à la révolution des mentalités dans le secteur de l'enseignement postsecondaire et a incité les universités publiques à pratiquer une gestion plus entrepreneuriale et à moins se reposer sur les budgets publics<sup>314</sup>.

Les ressources supplémentaires viennent souvent compenser une stagnation ou une baisse du financement public par l'autofinancement des étudiants dans l'enseignement supérieur<sup>315</sup>. La poursuite de cette logique commerciale permet une plus grande autonomie à l'égard des tutelles, de maintenir un effet de masse critique pour garder ou développer certaines activités scientifiques, une plus grande marge de manœuvre financière pour soutenir des investissements ou des politiques sociales de soutien aux étudiants ou à la recherche. C'est ainsi que l'Australie tente actuellement de promouvoir son secteur du 3<sup>ème</sup> cycle pour compenser le manque de doctorants étrangers postulants dans ses universités<sup>316</sup>.

Si les avantages internes de cette logique commerciale semblent intéressants pour les pays concernés, il serait intéressant d'évaluer les conséquences externes pour les pays en développement et notamment pour les moins avancés : les conséquences de la diminution des budgets d'aide au développement sur le secteur de l'enseignement supérieur, le contrôle de la croissance des migrations des élites vers ces pays développés, la sélection des étudiants exclusivement centrée sur l'autofinancement, l'intensification des programmes privés totalement délocalisés. C'est particulièrement cette dépendance économique du système d'enseignement supérieur de pays tel que l'Australie vers des pays en développement qui doit éveiller la curiosité. Mais c'est surtout pour le développement des activités hors du territoire que le contrôle est plus difficile.

### **OMC/AGCS : enjeux croisés sur le marché l'éducation**

Les négociations sur l'AGCS<sup>317</sup> sont symptomatiques, à la fois des enjeux stratégiques globaux que représente la question du développement et des enjeux spécifiques qui relèvent du marché mondial de l'éducation. L'AGCS s'intéresse uniquement au traitement des fournisseurs étrangers. Ces textes partent de l'idée que le développement des échanges commerciaux est le moteur du développement et de la croissance économique.

<sup>314</sup> Marginson et Considine, 2000. D'après une étude portant sur la situation des établissements anglo-saxons.

<sup>315</sup> OCDE, *La massification et développement des universités dans les pays Industrialisés*, op. cit.

<sup>316</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>317</sup> L'AGCS est un traité multilatéral régissant les échanges internationaux dans le secteur des services, qui a été négocié par les membres de l'OMC en 1995. Elle prévoit des règles mutuellement convenues, l'obligation d'accès aux marchés et des engagements non discriminatoires. Conformément aux règles internationales en matière de prestations de service international, toute activité de service international, de type commercial, réalisée entre pays membres de l'OMC, entre ainsi dans le cadre des accords et des régulations du commerce international. C'est à l'OMC de définir ces règles depuis sa création en 1995 dans le cadre de l'accord général sur le commerce des services (AGCS) et celui concernant les droits de propriété intellectuelle. Les négociations sur l'AGCS devaient être closes depuis 2004. Elles ont été interrompues suites au blocage des négociations générales de l'OMC qui se menèrent à Cancun en 2003 au cours desquelles les pays en voie de développement, qui font partie de ce qu'on appelle le G20, emmenés par le Brésil, l'Afrique du Sud, la Chine et l'Inde, ont exigé l'ouverture du marché agricole des USA et de l'UE et le retrait de leur protectionnisme en matière d'investissements. Les USA et l'UE n'étaient pas disposés à cela et toutes les négociations ont tourné court. Ce protectionnisme bloque considérablement la croissance de secteurs tels que l'agriculture dans des pays en développement. Source portail internet de l'OMC, visité le 10/05/2008.

Dans cet esprit, l'AGCS comporte l'engagement de libéraliser le secteur de façon ininterrompue par des négociations périodiques. Il n'y a pour l'instant pas d'accord spécifique définitif sur l'éducation mais quatre grandes catégories ont cependant été identifiées : l'enseignement primaire, secondaire, supérieur (ou post-baccalauréat) et l'éducation des adultes (formation continue).

Un vif débat est engagé sur la nature de l'éducation, principalement dans les pays où ce secteur éducatif est public. Ces pays entendent poursuivre des activités transnationales suivant une logique culturelle. L'accord stipule que sur le plan éducatif une exception importante concerne les services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental, qui en sont donc exclus.

Ces services s'entendent de tout service qui n'est fourni ni sur une base commerciale ni en concurrence avec un ou plusieurs fournisseurs de service, ce qui est apparenté, par la majorité des Pays, comme service à but non lucratif. Tout le reste y est parce que offert sur une base commerciale où la concurrence est permise<sup>318</sup>.

Comme le font remarquer les experts de l'OCDE, on occulte très souvent, en focalisant sur l'enseignement obligatoire, des changements qualitatifs et quantitatifs importants qui se sont produits depuis le milieu des années 70, avec le développement de nouveaux cycles de formation et parfois l'apparition de modalités alternatives de scolarisation. Il y a donc tous les ingrédients pour attirer les capitaux à la recherche d'investissements lucratifs<sup>319</sup>.

Mais que doit-on comprendre par « modalités alternatives de scolarisation ». Faut-il inclure toutes les prestations qui ne peuvent pas être initiées par les États faute de ressources : la formation continue, les formations à distance, les formations étrangères ? Parmi les pays qui ont fait des offres dans le cadre de l'AGCS se trouvent ceux qui poursuivent une logique commerciale et qui s'inscrivent clairement dans une perspective lucrative. L'offre de services délocalisée, non commerciale, non lucrative, poursuivant une logique culturelle, est-elle à l'abri du risque hors de ses terres dans la mesure où on peut l'assimiler à une offre privée.

## **2.6 Enjeux qualitatifs du marché de l'éducation**

---

Mais finalement, que peut-il résulter de cette offre de formation comparativement à la demande ? Quels sont les enjeux qualitatifs de ce marché de l'éducation à l'échelle mondiale ? C'est ainsi que nous aborderons l'aspect relatif de la qualité des savoirs transmis dans un tel contexte et les conséquences pour le secteur économique des pays concernés. Nous verrons notamment en quoi le type de financement privé ou public peut influencer la qualité de la prestation. Nous repérerons ensuite quels sont les nombreux acteurs qui peuvent influencer cette qualité en tant qu'acteurs physiques tels que les États, les prestataires, les organisations et comment elles peuvent agir sur la qualité grâce notamment aux jeux des accréditations, des reconnaissances des diplômes ou des assurances qualités.

### **2.6.1 Définir les enjeux du marché**

<sup>318</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, op. cit.

<sup>319</sup> *Ibid.*

Considérons que la qualité<sup>320</sup> d'une action est liée à une légitimité sociale<sup>321</sup>. Elle a la capacité de pouvoir aider à la réalisation des attentes et des objectifs, des différents acteurs sociaux<sup>322</sup>. Concernant les prestations éducatives internationales, l'enjeu de la qualité peut se poser :

- pour mesurer en quoi les stratégies d'ouverture et de privatisation poursuivies par les pays en développement peuvent influencer la qualité des prestations internationales offertes : c'est la question de la qualité du service privé versus service public ;
- pour connaître la réponse des acteurs qui peuvent contribuer à répondre au défi de la qualité concernant l'offre internationale à travers ce que nous nommerons la chaîne de la qualité.

### 2.6.1.1 L'enjeu de la qualité

Les stratégies d'ouverture vont peu à peu conduire la majorité des étudiants des pays en développement de régions telle que l'Asie de l'est, dans des établissements privés locaux ou, pour une minorité, dans des établissements étrangers délocalisés. La multiplication des programmes qui s'implantent à l'étranger, au même titre que les établissements ou programmes locaux, doit faire l'objet d'une attention particulière d'un point de vue qualitatif pour ne pas abuser les étudiants locaux prêts à investir des sommes importantes<sup>323</sup>.

Alors que l'OCDE met en garde sur les risques futurs du développement du secteur privé, d'autres<sup>324</sup> expliquent que les performances des apprenants du secteur privé par rapport au secteur public dans les études internationales, tous niveaux scolaires confondus, donnent à penser que la qualité de l'enseignement privé n'est pas, en moyenne, très supérieure à celle de l'enseignement public. Le privé met à profit des facteurs déterminants liés essentiellement à la plus grande potentialité à l'entrée des apprenants et à leur environnement social.

Il rejoint ainsi l'idée que la sélection des individus est essentielle afin de maintenir les structures sociales<sup>325</sup>. Etant majoritairement en autofinancement, les apprenants du privé sont généralement issus de familles socialement plus favorisées que ceux du public. Cette analyse est valable à condition que les étudiants ne puissent pas bénéficier du secteur public, soit parce qu'il est absent, soit parce qu'il est saturé, ou déficient.

Ces analyses rejoignent la thèse de la qualité qui n'est pas forcément suppléée à l'investissement, mais plutôt au processus de sélection des étudiants ou des enseignants à travers leurs méthodes d'enseignement<sup>326</sup>. Il a été cependant observé que la présence

<sup>320</sup> Le dictionnaire Grand Larousse, 2000, définit le mot qualité comme : propriété, déterminant la nature d'un objet. La qualité est la manière d'être, bonne ou mauvaise, d'une chose. « Renoncer à sa liberté c'est renoncer à sa qualité d'homme » (J-J Rousseau).

<sup>321</sup> Max Weber, *Économie et société*, *op. cit.*

<sup>322</sup> J-P. Noreck, *Max Weber et la rationalisation des activités sociales*. Editions PLON, 1971, 412 pages. Ressources internet écoflash N°111, 10/1996. [www.oboulo.com/rationalisation+activites+sociales+weber](http://www.oboulo.com/rationalisation+activites+sociales+weber)

<sup>323</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, *op. cit.*

<sup>324</sup> MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.*

<sup>325</sup> Référence à la thèse de Bourdieu P. et en collaboration avec Passeron J.C., « La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement », Paris, Éditions de Minuit, 1970.

<sup>326</sup> MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.*

du secteur privé permettait, dans certaines circonstances, d'améliorer la qualité du secteur public en jouant un rôle de stimulation.

Certains travaux démontrent qu'il y a un grand risque qualitatif lorsque le privé investit des secteurs compétitifs nouveaux, non concurrentiels, non contrôlés, ou en dehors de la responsabilité des tutelles locales<sup>327</sup>. Ainsi, dans la majorité des pays émergents d'Asie de l'Est comme par ailleurs en Amérique Latine, les besoins complémentaires des établissements universitaires peuvent être complétés que par des initiatives et des ressources privées, le seul moyen qui soit perçu comme suffisamment réaliste pour répondre à l'expansion de la demande. C'est ainsi que ce sont largement répandues des formations sollicitant peu d'investissement, dans des secteurs d'activités tels que l'administration, la gestion, la bureautique, le secrétariat, etc. Des secteurs à bas coûts et à haute demande, qui suivent une stratégie de volume<sup>328</sup>.

Progressivement en Asie de l'Est, le secteur privé prend ainsi le pas en volume d'activités sur le secteur public<sup>329</sup>. Les étudiants des pays développés de la zone, à savoir les Coréens et Japonais, font ainsi partis des moins subventionnés de la planète pour financer leurs études. Les pays émergents comme la Chine ou l'Indonésie suivent eux aussi un modèle d'ouverture vers une privatisation renforcée. Ils rencontrent les mêmes difficultés qualitatives que les établissements japonais, taïwanais ou de Corée du sud, au moment où ces derniers ce sont construits entre 1960 et 1980<sup>330</sup>. Il est constaté à présent en général que les établissements privés chinois ont peu de prestige auprès du public et peu de moyens. Ils présentent un déséquilibre entre le coût des études et la qualité d'enseignement qui est évaluée comme mauvaise par les familles. Une crainte partagée dans un rapport sur les conséquences des politiques de privatisation qui a été réalisé à l'échelle mondiale par Pelletier pour l'enseignement public dans les pays en développement<sup>331</sup>. Le problème qualitatif peut s'aggraver dans les pays qui imposent des tarifs au secteur privé, tels qu'aux Philippines ou en Chine, par équité pour les étudiants pauvres qui ne sont pas admis dans les institutions publiques<sup>332</sup>. Les institutions privées doivent dès lors composer avec des moyens encore plus limités.

### 2.6.1.2 L'enjeu du secteur économique

Quelles sont les forces et les faiblesses des secteurs privé et public dans leurs capacités de pouvoir répondre à la demande du secteur économique ?

Les problèmes récurrents qui existent entre le monde universitaire et celui des entreprises sont liés au fait que l'université doit produire des formations en adéquation avec

<sup>327</sup> T. Chevaillier, J-CEicher, « Le financement de l'enseignement supérieur : une décennie de changements », *op. cit.*

<sup>328</sup> M. Porter, *L'avantage concurrentiel*, *op. cit.*

<sup>329</sup> Graphique 4.6, page 163 : % secteur privé pour la Chine 43%, le Japon 55%, la Corée du sud 70%, l'Indonésie 56%, la Thaïlande 17%, comparativement l'OCDE 20%, in OCDE, *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, *op. cit.*

<sup>330</sup> R. Hayhoe, "An Asian multiversity? Comparative reflection on the transition to mass higher education in east Asia", *op. cit.*

<sup>331</sup> Il est fait état des problèmes colossaux que ces pays doivent affronter pour assumer la relance de l'enseignement public et donc du peu de ressources nouvelles qu'ils peuvent accorder pour favoriser la qualité des pratiques au sein des établissements privés. Gilles Pelletier, *D'une décennie perdue au grand bond en arrière: décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement*, *op. cit.*

<sup>332</sup> T. Chevaillier, J-CEicher, « Le financement de l'enseignement supérieur : une décennie de changements », *op. cit.*

les besoins des entreprises et des étudiants dans une perspective de marché de l'emploi<sup>333</sup>. Il y a un manque de collaboration qui entraîne une méconnaissance entre les protagonistes, une inadaptation des formations et un manque d'implication. Il y a cependant des facteurs nouveaux dans cet environnement qui sont les problèmes d'équilibres financiers rencontrés par les établissements, la dynamique de changement et d'innovation qui est de plus en plus forte et le contexte international que doit intégrer l'offre de formation.

Prenons des exemples, pour tenter d'illustrer de manière équilibrée ce débat. On note que l'offre privée a ses limites et qu'elle peut être dangereuse pour l'équilibre du secteur économique<sup>334</sup>. Les prestataires du privé n'ont pas pour mandat de répondre à des besoins sociaux ou de pérennité des systèmes économiques ou éducatifs, mais pour mission première de répondre aux besoins de leurs clients. C'est ce qui explique la montée en puissance du privé au Japon, en Corée du sud ou à Taiwan entre 1960 et 1980. À ce moment, l'autorité publique n'était pas encore totalement en mesure de pouvoir contrôler les réformes. Ces dernières ont conduit à d'importants déficits de formations dans les secteurs de l'agronomie. Elles ont entraîné la dévalorisation de certains secteurs tels que l'éducation et l'agronomie, malgré leurs intérêts évidents pour le développement économique et social.

Complémentaire au rapport britannique, une autre étude démontre que le secteur privé peut, dans certains cas, répondre de manière plus réactive à des besoins ponctuels du secteur économique et peut compléter l'activité publique<sup>335</sup>. C'est ainsi que lors de la phase de reconstruction du système d'enseignement supérieur du Portugal, les étudiants ont profité d'offres de formation privées plus adaptées au marché et choisir des universités plus réactives en réponse à un secteur public qui était alors en partie obsolète.

Pour les mêmes raisons, le secteur privé chinois a activé la mise en place de formations courtes et professionnelles par la formation continue : les formations linguistiques, bureautiques, spécialisées sur demande<sup>336</sup>.

### 2.6.1.3 Le financement mixte public-privé

A propos du financement de l'éducation, il est rassurant, pour les pays en développement, de constater qu'ils n'auront peut-être pas à dépenser des budgets aussi prohibitifs que les pays développés pour arriver aux mêmes résultats. On constate aussi, études à l'appui, que pour le financement, le métissage « privé/public » ne fait pas de miracle, mais peut être une solution porteuse d'avenir.

Il a été démontré que les dépenses relatives à l'enseignement ne sont pas forcément en corrélation avec la progression des apprenants<sup>337</sup>. Il a été mis en évidence que la réussite scolaire était principalement influencée par le contexte familial et la composition

<sup>333</sup> L. Emin, M. Martin, *La collaboration université-entreprise : une interaction encore difficile*, UNESCO, disponible sur le portail internet des Nations Unies, (visité le 04/05/2008).

<sup>334</sup> R. Hayhoe, "An Asian multiversity? Comparative reflection on the transition to mass higher education in east Asia", *op. cit.*

<sup>335</sup> F. Correia, A. Amaral, A. Magalhaes, "Public and private higher education in Portugal : unintended effects of deregulation", in *European Journal of Education*, Paris : CNRS-INIST, 2002, vol.37, no 4, pp. 457-472.

<sup>336</sup> R. Hayhoe, "An Asian multiversity? Comparative reflection on the transition to mass higher education in east Asia", *op. cit.*

<sup>337</sup> Notamment en référence à une étude réalisée par The National Assessment of Education Progress, Hanushek, 2002, qui a prouvé que pour une dépense par élève qui a triplé au cours des trente dernières années, les résultats à un test régulièrement soumis à ces derniers âgés de 17 ans depuis 1970 sont restés stables. MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.*

du public scolaire, tandis que les ressources des écoles avaient peu d'impact<sup>338</sup>. Ces résultats sont corroborés par les résultats du test PISA<sup>339</sup>. Des études comparables ont été effectuées dans des pays en développement notamment en Afrique<sup>340</sup>. En fait, les charges d'enseignements augmentent plus vite que la capacité des systèmes éducatifs à générer une croissance des connaissances et/ou, à répondre aux objectifs éducatifs qui leurs seraient conférés. On appelle cela le phénomène *Baumol disease*, du nom de l'économiste qui l'a étudié<sup>341</sup>.

Une autre étude a fait apparaître la diversité des systèmes existants et l'absence de corrélation entre l'importance du financement public et le développement quantitatif et qualitatif du système scolaire<sup>342</sup>. Elle démontre qu'il est préférable d'avoir un financement mixte privé-public plutôt qu'une source unique. Le financement mixte peut provenir de l'Etat, de collectivités locales, des ménages, des entreprises, de mécènes, des ressources propres, etc. L'exemple de la Chine et des Philippines à propos des taux que ces pays imposent au secteur privé pour limiter la politique ségrégationniste démontre bien que la répartition des financements n'est pas seulement une question de trésorerie mais avant tout un problème de politique sociale. Chaque source de financement dans la répartition des budgets dépend dans ce cas, de la hiérarchie que l'on établit entre l'objectif d'efficacité et l'objectif d'équité<sup>343</sup>. Il s'agit donc de choix politiques sachant qu'il n'y pas de solution idéale dans l'absolu.

### 2.6.1.4 Résumé des enjeux qualitatifs

Les politiques d'ouverture dans les pays en développement peuvent poser des problèmes sociaux majeurs de qualité et d'équité. Le secteur privé ne pose pas de problème qualitatif particulier lorsqu'il est placé en situation de concurrence avec le secteur public ou avec d'autres établissements privés. Il peut dès lors profiter de son positionnement stratégique et notamment du recrutement sélectif des étudiants, des enseignants et de son organisation professionnelle pour se valoriser. Le secteur privé peut être qualitativement risqué pour les étudiants si ce dernier investit un secteur non compétitif nouveau, où il pourra mettre en place une stratégie de volume et où les marges pourront être importantes.

C'est particulièrement le cas dans certains pays émergents d'Asie du Sud-Est, pour des activités qui suscitent peu d'investissements à l'entrée. Le prestataire peut, dans ce cas, être tenté d'augmenter ses marges au risque de diminuer la qualité de ses prestations au profit des étudiants. Le problème peut s'aggraver dans des pays où les politiques imposent des tarifs au secteur privé par soucis d'équité. L'exemple des pays développés démontre que les pays émergents vont faire face à de sérieux problèmes qualitatifs s'ils ne se donnent pas les moyens de contrôler les nombreux investissements privés qui vont arriver.

<sup>338</sup> Rapport Coleman et al., 1966, cité par MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.*

<sup>339</sup> Program for International Student Assessment, test conduit par l'OCDE en 2000 auprès des jeunes de 15 ans.

<sup>340</sup> Mingat et Suchaud, 2000, l'ont tout autant démontré dans une analyse économique comparative sur les systèmes éducatifs africains. A. Mingat, B. Suchaud B., *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative*, De Boek Université, 2000.

<sup>341</sup> Baumol, 1967, cité par MarcGurgand, *Economie de l'éducation*, 2005, *op. cit.*

<sup>342</sup> Réalisée par l'UNESCO en 1990 à la demande de l'International Academy of Education sur le financement de l'enseignement supérieur.

<sup>343</sup> J-C. Eicher, « De la théorie du capital humain à une analyse plus globale de l'économie de l'éducation », in *revue Perspectives documentaires en éducation*, Paris : CNRS-INIST, 1993, no 30 pp. 53 – 65.

Les privatisations posent des problèmes d'équité de l'éducation liés à un certain ségrégationnisme, par le truchement du recrutement des étudiants lorsqu'il est basé sur les capacités financières des familles. Les Pays en développement n'ont pas les moyens de soutenir à grande échelle les étudiants talentueux, mais issus de milieux défavorisés, qui auraient les capacités d'accéder à des études supérieures. En dehors des conséquences importantes pour l'équilibre social, il se pose donc à la fois un problème d'équilibre social et de perte d'éléments d'élites pour le capital social et humain du pays.

Le secteur privé va former dans certains pays émergents plus de la moitié des nouveaux étudiants. Sa priorité sera de réaliser leurs objectifs et ceux des actionnaires. Il y a donc des enjeux sociaux et économiques importants pour que les Pays préservent, en volume et en qualité, la couverture des secteurs de formation nécessaires aux besoins de leurs pays. La politique d'ouverture peut être une opportunité de s'appuyer sur le secteur privé pour lancer avec le secteur public des formes nouvelles d'activités qui soient plus en adéquation avec les besoins des entreprises, telle que la formation continue.

### 2.6.2 La chaîne de la qualité de l'offre internationale

Notre propos se concentrera sur les prestations éducatives délocalisées qui posent des problèmes puisqu'elles peuvent s'exercer dans les pays émergents. Pour rappel, vues des pays étrangers, ces prestations sont apparentées au secteur privé dans la mesure où elles ne relèvent pas de tutelles d'origine.

Certains experts s'interrogent sur les possibilités de contrôler des prestations étrangères et s'interrogent sur les mesures qui pourraient être prises pour limiter les risques pour que les étudiants ne soient pas victimes de prestataires sans scrupules qui dispensent un enseignement transnational de piètre qualité et proposent des qualifications d'une valeur réduite ? <sup>344</sup> .

#### 2.6.2.1 Les acteurs de la chaîne de la qualité

Cette question fait partie des grandes préoccupations des pouvoirs publics car les activités d'enseignement transnational se sont considérablement développées ces dernières décennies à travers la mobilité des étudiants, des programmes et des établissements et la mobilité professionnelle. Tous les pays auraient un intérêt commun à renforcer la qualité de l'offre et à coopérer pour limiter les possibilités de fraude <sup>345</sup> . Il faut rappeler que la formation a un rôle capital de service public car les retombées économiques et sociales au niveau macroéconomique peuvent être importantes si les formations ne sont pas de bonne qualité. Les pays qui accueillent souhaitent protéger les apprenants, tandis que la société et l'offre souhaitent préserver son image de marque et son attractivité.

Observons à présent les propositions des acteurs principaux de la chaîne de la qualité, du niveau national à l'organisation internationale, de ce nouveau secteur, selon la classification de OCDE : Les gouvernements / Les organismes d'assurance qualité et d'accréditation / Les prestataires de l'enseignement supérieur / Les reconnaissances académiques / Les organismes professionnels / Les associations et autres souscripteurs.

#### 2.6.2.2 Les gouvernements

<sup>344</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit.*

<sup>345</sup> *Ibid.*

Il impute logiquement à chaque Etat de mettre en place une réglementation et des moyens permettant la protection des prestations de services internationales qu'il a autorisées sur son territoire. Dans les faits, les programmes étrangers les plus complexes à contrôler sont les diplômes délocalisés, homologués par le pays étranger d'origine, qui ne correspondent donc à aucun programme homologué local. C'est le cas de la majorité des programmes étrangers car il existe très peu de doubles diplômes ou de co-diplômes.

Plus que la privatisation, ces activités correspondent à des risques liées à la perte par l'état de l'appareil de production des savoirs et de contrôle de la qualité. Ces risques peuvent être théoriquement compensés par l'obligation, par les établissements sous-traitants de poursuivre des programmes d'enseignement précis<sup>346</sup>. Chaque pays va mettre en place une stratégie et des moyens pour contrôler la qualité des établissements et des programmes internationaux en activité sur son territoire. Les gouvernements des pays poursuivant une logique commerciale, notamment l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni, ont mis en place des systèmes facultatifs d'assurance qualité pour favoriser une mise en place de qualité des activités internationales. Cette dernière est finalement très utilisée par les universités. Certains pays comme l'Australie, la Malaisie ou HongKong ont mis en place des mesures de contrôle spécifiques pour les établissements locaux et étrangers qui ont des activités internationales et qui opèrent sur leur territoire<sup>347</sup>.

Pour faire face aux programmes délocalisés de piètre qualité qui se sont multipliés, Singapour exige des détails sur les contenus, la méthodologie et les partenaires. L'Indonésie impose aux étudiants une période de six mois dans l'établissement à l'étranger pour obtenir le diplôme indonésien et étranger. Mais le positionnement du Japon est le plus symptomatique de la véritable difficulté posée par le contrôle de l'État de ces activités. Pensant que les pays étrangers ne pourront pas exercer le contrôle du diplôme qu'ils ont délocalisé sur son territoire et qu'il n'est pas lui-même, en mesure de le faire pour eux, le Japon refuse de valider les délocalisations des diplômes étrangers sur son territoire. Il leur propose de prendre l'homologation japonaise ou de perdre l'homologation d'origine en faisant un diplôme universitaire. De même, ne pouvant pas contrôler ce qui se passe à l'étranger, il n'autorise officiellement aucun diplôme japonais à se délocaliser. La Malaisie et l'Australie imposent des doubles diplômes pour garantir le contrôle<sup>348</sup>.

Dans les pays développés où il existe une forte activité internationale, les mesures de contrôle de la qualité sont souvent gérées par les organisations gouvernementales ou les agences déléguées à la communication ou à l'accompagnement social des étudiants étrangers.

### 2.6.2.3 Les prestataires ou établissements de l'enseignement supérieur

Ils sont représentés par les établissements étrangers qui délocalisent le programme et qui supportent la responsabilité académique de la formation et du diplôme et, s'il s'agit d'un programme délocalisé, par les établissements locaux qui acceptent d'accueillir les programmes et/ou d'homologuer le programme. En fonction des conventions passées entre les partenaires et le type de diplôme, co-diplôme, doubles-diplômes, la responsabilité concernant le contrôle de la qualité de l'activité sera plus ou moins partagée et sera déterminée par convention.

<sup>346</sup> K. Larsen et S. Vincent-Lancrin, *Le commerce international de services d'éducation : Est-il bon ? Est-il méchant ? op. cit.*

<sup>347</sup> *Ibid.*, page 33.

<sup>348</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit.*

La délocalisation d'un diplôme implique de garantir que la qualité de la formation transférée soit identique à celle qui est produite dans le lieu d'origine, à l'identique des homologations ou accréditations attenantes au diplôme délocalisé ou transféré.

C'est ce que l'on nomme « la transférabilité d'un service » en stratégie d'internationalisation. Ce service exige de fixer les conditions de qualité de la production délocalisée de manière à ce qu'il continue à répondre aux représentations de la marque, tout en s'adaptant aux exigences des consommateurs (étudiants) pour lequel il est produit à l'étranger<sup>349</sup>. On retrouve le souci stratégique lié aux représentations de la marque<sup>350</sup>, mais surtout la nécessité d'adaptation de la formation pour garantir la qualité.

Quelques rares établissements tels que les universités de Victoria ou de Sydney ont décidé d'instaurer des chartes de devoirs et des responsabilités de l'étudiant et de l'établissement pour répondre aux exigences de qualité<sup>351</sup>. Elles souhaitent ainsi responsabiliser les acteurs de la relation éducative pour obtenir une prestation de qualité.

### 2.6.2.4 Les organismes d'assurance qualité et d'accréditation

Les assurances font partie des moyens « classiques » pour garantir la qualité des prestations de service international. Toutes les agences de voyages, assurances, ou banques adhèrent à ce genre de service qui sont des garanties ou assurances pour les consommateurs. Rapportée à une prestation éducative internationale, l'assurance qualité est en fait un ensemble de procédures, d'informations ou de recommandations que les organisations proposent aux acteurs pour tendre vers des enseignements de bonne qualité. Dans un rapport de l'UNESCO, il est indiqué que l'Assurance Qualité est l'analyse systématique des programmes éducatifs afin de s'assurer que les critères d'éducation, les bourses et les infrastructures satisfaisants soient maintenus. La reconnaissance concerne l'acceptation d'un certificat, d'un diplôme étranger d'enseignement supérieur en tant que titre valide par les autorités compétentes et de l'octroi à son titulaire des mêmes droits que pour les ressortissants nationaux possédant les qualifications équivalentes<sup>352</sup>.

Le contrôle qualité ne consiste pas à juger de la pertinence des objectifs d'une formation, on ne juge pas sur le fond. Il s'agit de contrôler à partir de critères ou d'indicateurs objectivables et des conditions contractuelles décidées entre un prestataire/établissement et son client/étudiant, par exemple : l'insertion professionnelle et le taux d'embauche, le bilan de formation réalisé par les apprenants en fin de formation, le recueil de la gestion de l'accueil et des plaintes, le nombre d'heures, qualification et nombre d'enseignants, coût de la formation, qualité des classes, effectif, matériel pédagogique, budget, service aux étudiants, conditions de sélection ou d'évaluation, etc.

Les pionniers européens en matière d'assurance qualité sont le Royaume-Uni, la France et les Pays-Bas, vers 1985. Tous les pays européens ont désormais une agence ou un dispositif officiel et les modalités de fonctionnement sont infiniment variées. Les

<sup>349</sup> J.P Lemaire, avec la collaboration de G. Petit, *Stratégies d'internationalisation*, op. cit.

<sup>350</sup> Richard Ladwein « Stratégies de marques et concepts de marques », op. cit.

<sup>351</sup> Le Monde de l'Education, *Mes études à l'étranger*, Paris : Le Courrier International, Le monde de l'éducation, N° spécial,

2007.

<sup>352</sup> OCDE, *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, op. cit.

Européens ont créé en 2004 l'Association Européenne de l'Université (AEU)<sup>353</sup>. L'AEU a créé une assurance qualité pour les projets de masters innovants qui souhaitent obtenir le label de « master européen ». Ils devront suivre les procédures et se soumettre à une expertise exigeante<sup>354</sup>.

Les assurances qualité imposent forcément l'harmonisation, l'évaluation et le contrôle des pratiques<sup>355</sup>. Elles forcent à une certaine évolution des pratiques au sein des établissements. Ces contraintes vont fixer les limites que les pays ou les établissements sont parfois incapables de supporter. Ce constat est particulièrement visible pour les États européens qui font en général preuve d'une grande prudence lorsqu'il s'agit d'harmonisation dans le domaine de la culture et de l'éducation avec la crainte de la perte des valeurs et des identités culturelles locales.

### 2.6.2.5 Les reconnaissances académiques

La standardisation des systèmes de formation peut améliorer la qualité. Les conventions de l'UNESCO témoignent de l'importance qu'il faut accorder aux instruments qui facilitent la reconnaissance équitable des qualifications de l'enseignement supérieur dans le cadre des prestations éducatives internationales<sup>356</sup>.

Le processus de Bologne<sup>357</sup> a permis la mise en place de reconnaissance de crédits de formation entre les pays européens qui équivaut à un système commun de crédits sur le modèle LMD, formation universitaire (Licence + 3 années après le baccalauréat, Master + 5 années, Doctorat + 8 années). Ce processus est une coopération en matière d'assurance qualité et l'élimination des obstacles qui s'opposent à la mobilité. C'est aussi un moyen de garantir la qualité car il oblige au croisement des informations entre les différents programmes par l'accélération des échanges et l'amélioration de la communication<sup>358</sup>. Il améliore le processus démocratique au sein des systèmes académiques et institutionnels. C'est en s'appuyant sur ce système que l'Europe a pu mettre en place le programme ERASMUS<sup>359</sup> qui a grandement accélérer la croissance de la mobilité des étudiants<sup>360</sup>. Le LMD européen a inspiré l'Amérique du Nord (ALENA), l'Amérique du sud avec le MERCOSUR et l'Asie avec l'UCTS. Le principe général consiste donc à uniformiser les bases d'un contrôle commun d'indicateurs ou de règles qui peuvent régir la qualité des formations à partir du moment où des milliers d'établissements possèdent tout au moins un langage commun en terme d'accréditation.

<sup>353</sup> L'AEU regroupe 645 universités dans 45 pays européens pour garantir le développement universitaire et ont notamment créé une assurance qualité commune. Cette structure permet surtout un rééquilibrage géostratégique de l'institution universitaire européenne face aux États-Unis, elle permet aussi d'unifier les pratiques, d'organiser le réseau européen, de le renforcer, de lui donner une identité. Voir : Article « Plan d'action de l'EUA 2004-2005 », site internet EUA. <http://www.eua.be>, visité le 10/05/2008.

<sup>354</sup> K. Larsen et S. Vincent-Lancrin, *Le commerce international de services d'éducation : Est-il bon ? Est-il méchant ? op. cit.*

<sup>355</sup> C. Thune, « Les systèmes européens de garantie de qualité, dimensions de l'harmonisation et de la différenciation », in *revue Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris, CNRS-INIST, 1998, Vol.10, N°3, pp. 9-26.

<sup>356</sup> Portail internet de UNESCO, 04/04/2008.

<sup>357</sup> Portail internet de l'Union Européenne, 4/04/2008.

<sup>358</sup> K. Larsen et S. Vincent-Lancrin, *Le commerce international de services d'éducation : Est-il bon ? Est-il méchant ? op. cit.*

<sup>359</sup> Programme d'action de la Communauté Européenne en matière de mobilité des étudiants universitaires, lancé en 1987.

<sup>360</sup> OCDE, *Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international, op. cit.*

### 2.6.2.6 Les organismes professionnels

Le dispositif de reconnaissance professionnelle varie finalement d'un pays et d'une filière professionnelle à l'autre. Il arrive par exemple qu'une qualification académique reconnue permette d'exercer une profession donnée, alors que dans d'autres cas l'accès à la profession passe par un certain nombre d'exigences complémentaires. L'exemple le plus frappant est le secteur de la santé qui est fortement protégé et réglementé. Les enjeux sont autant relatifs à la qualité des formations qu'à la protection de certains secteurs professionnels. On refusera par exemple, dans certains pays, de délivrer des licences de pharmaciens à des étrangers.

Compte tenu de l'élargissement du marché international de l'emploi et de l'accroissement de la mobilité professionnelle, les titulaires de qualifications académiques, les employeurs et les organismes professionnels se trouvent confrontés à de nombreux défis. L'amélioration de la transparence, de l'accessibilité et de la qualité de l'information devient donc un aspect essentiel à la mise en place d'un processus de reconnaissance équitable des qualifications. Dans certains pays, ces instances sont des organismes professionnels, dans d'autres, ce rôle est accompli par des organismes tels que les ministères publics.

Il arrive que ces accréditations soient gérées par des organisations professionnelles pour des secteurs d'activités spécifiques. C'est le cas du secteur de la gestion dans lequel plusieurs organismes professionnels sont en concurrence sur le marché des accréditations. Leur carte d'activités comporte des accréditations, charte de qualité, homologation, conseils, que les programmes ou sur les établissements, etc.<sup>361</sup>

### 2.6.1.7 Les associations et autres prescripteurs

Sous le terme « autres prescripteurs », il faut comprendre, en plus des acteurs déjà nommés précédemment, tous les acteurs pouvant intervenir individuellement ou collectivement, plus ou moins directement, dans le processus de décision de l'étudiant, en formation initiale ou continue, concernant son choix de formation et particulièrement : les entreprises, les sections syndicales, les associations, l'environnement social, les sponsors, etc. Ils ont pour rôle d'informer, d'orienter, de protéger, d'augmenter les garanties de qualité des prestations de service. Ils peuvent jouer leur rôle par l'information ou l'orientation, en multipliant les indicateurs de choix ou en améliorant les capacités critiques d'analyse de l'information en relation avec le marché.

### 2.6.3 L'influence de l'information

L'accès à une information riche et contradictoire permet aux jeunes de choisir une offre étrangère plus en adéquation avec son projet académique. Si l'offreur, ou l'établissement de formation, possède une meilleure information que le demandeur, ou l'étudiant, sur la qualité de son produit (la formation), on aboutit à un équilibre de marché inefficace<sup>362</sup>. Dans ce cas, la tendance est que tous les produits ou services de bonne qualité sont chassés du marché et seuls les produits ou formations de mauvaise qualité continuent d'être échangés, le risque de mauvaise qualité étant aggravé dans les pays et les marchés émergents.

<sup>361</sup> Parmi les plus connues du secteur de la gestion, nous retrouvons l'European Foundation for Management Development (EFMD), l'Association of Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), l'Association of MBA (AMBA).

<sup>362</sup> George Akerlof, « The Market for 'Lemons': Quality Uncertainty and the Market Mechanism », in *The Quarterly Journal of Economics*, 1970, vol. 84, issue 3, pp. 488-500.

L'information est d'autant plus difficile à obtenir qu'elle est véhiculée dans un milieu en développement où les moyens de communication sont faibles et où les techniques d'apprentissage pour un accès à la communication sont peu ou pas développées<sup>363</sup>.

Mais il y a une très grande diversité de ressources et moyens en fonction de chaque pays. Alors que la Malaisie ou la Thaïlande ont déjà mis en place des formations de formateurs au niveau universitaire, d'autre, comme le Myanmar ou la Corée du Nord sont en phase de construction du système universitaire.

## 2.6.4 L'influence des classements médiatiques

Qu'elle soit pertinente ou pas, les jeunes ont à présent l'habitude, dans le monde entier de rechercher l'information à travers les médias et notamment grâce à l'Internet. C'est principalement par ces canaux que circulent les traditionnels classements qui ont pour objectifs officiels d'informer le public sur la qualité des programmes ou d'établissements nationalement ou internationalement. Comme pour toutes les campagnes promotionnelles, ces sources d'information privilégiées influent sur les décisions, mais ne sont pas pour autant des facteurs déterminants de choix pour les étudiants. Le public pourra ainsi retrouver aux mêmes endroits, des classements qui pourront être divergents et qui pourront annihiler en partie la crédibilité des précédents<sup>364</sup>.

Initiés principalement par les journaux à grand tirages tels que The Economist ou The Wall Street Journal, « *les classements utilisent des critères d'évaluation différents avec toutefois deux constances : les personnes qui choisissent les critères de mesure, les directeurs de publication et leurs conseillers universitaires et la position de certains établissements, privilégiant ainsi les ventes et le bénéfice publicitaire plutôt que l'information* »<sup>365</sup>. Ces classements auraient donc pour principal intérêt l'attractivité marketing qui permet d'augmenter les ventes. En comparant le classement de ces deux grands journaux, le journaliste constate que seule l'IMD<sup>366</sup> est présente.

Un comparatif sur le principal critère d'évaluation permet de constater que :

- *The Economist* appuie son évaluation sur le jugement des étudiants ;
- *The Wall Street Journal* se base sur l'avis des entreprises qui recrutent les diplômés.

Contrairement à la majorité des classements qui est initiée par la presse, le classement de Shanghai a été créé par un professeur de chimie d'une université chinoise<sup>367</sup>. Ce classement renvoie une image controversée de la part du monde universitaire. Le paradoxe est qu'il se déroule dans l'un des pays où l'information est la plus censurée au monde, dicit l'Observatoire Français des médias<sup>368</sup>. Une chose est certaine, c'est qu'il est devenu le classement des établissements de l'enseignement supérieur le plus populaire au monde. La sagesse chinoise impose de la part du vice-président de l'université Jiao Tong de Shanghai une réponse très instructive :

<sup>363</sup> Williamson O.E., *The Economic Institutions of Capitalism*, op. cit.

<sup>364</sup> Dossier Le Monde de l'éducation, *Apprendre à apprendre*, op. cit. page 24.

<sup>365</sup> Bradshaw D., « La Chine en manque de bons gestionnaires », op. cit.

<sup>366</sup> *International Institute for Management Development*, Lausanne.

<sup>367</sup> Classement de Shanghai, Témoignage du Vice-président de l'université de Jiao Tong de Shanghai, site internet, <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ranking2007.htm>, visité le 21/04/2008. Voir annexes 2.1 et 2.5.

<sup>368</sup> <http://www.observatoire-medias.info>, voir annexe 2-5.

**" [...] le classement de Shanghai n'est utile que si l'on veut comparer les universités américaines, britanniques, chinoises et japonaises. Il ne rend pas justice aux universités françaises ou allemandes car elles ont un système qui diffère complètement. Nos étudiants qui veulent partir à l'étranger se réfèrent au classement principalement pour les États-Unis. Pour la France, nous savons déjà quels établissements sont bons dans chaque domaine. Pour nous, la réputation des établissements français, basée sur les expériences de coopération et sur le bouche-à-oreille, prime sur le classement "<sup>369</sup>.**

Le Vice-président montre la difficulté de pouvoir uniformiser des systèmes de classement au niveau mondial et de devoir respecter la spécificité culturelle de manière intelligente pour informer et orienter pertinemment les étudiants sur la qualité. Il confirme aussi que les étudiants chinois qui souhaitent poursuivre leurs études fondent prioritairement leurs choix sur les établissements qui ont construit les fondations de leur marque éducative grâce notamment à la coopération.

### **2.6.5 La chaîne de la qualité**

Il n'existe pas d'outils ou d'organisation internationale reconnue par la communauté scientifique et universitaire qui puisse diffuser des classements incontestables et/ou qui puisse informer les consommateurs sur la qualité des formations pour les guider dans leurs choix. Les moyens pour informer, orienter, contrôler la qualité des activités éducatives proposées sont multiples et relatifs à chaque milieu, acteurs, ou formation en présence. Nous proposons d'en faire un résumé et de les regrouper autour de trois axes suivant leur capacité à pouvoir améliorer la qualité du choix des étudiants et à pouvoir jouer un rôle d'assurance qualité.

**1 Agir en amont sur la structure des formations** : homologation des programmes, des diplômes, des établissements

- LMD, ECTS, UCTS, ALENA, application standard à l'échelle d'un continent ;
- homologation par les tutelles des établissements ;
- doubles diplômes ou co-diplômation ;
- accréditation par un établissement : diplôme universitaire accréditation par un organisme ou association professionnel sur un établissement ou un diplôme, ex : *EFMD, AACSB, AMBA*.

**Fonction de standardisation** : capacité à pouvoir comparer, reconnaître, évaluer les formations.

**2 Agir sur l'opérationnalité** : application de charte ou d'assurance qualité, garantir une prestation de service

- assurance ou charte qualité régionale, ex : *AEU de l'Union européenne* ;
- assurance ou charte qualité par établissement.

**Fonction de prévention** : capacité à pouvoir mettre en place des prestations de service qui accompagnent les objectifs de formation attendus.

**3 Les outils d'évaluation** permettant un contrôle en aval aboutissant à l'orientation

Les associations d'étudiants, les familles, les entreprises, les ONG, etc.

<sup>369</sup> Voir annexe 2-1.

- les prestataires d'enseignements supérieurs ;
- les agences d'États ou organisations publics ;
- les organismes et associations professionnels ;
- les autres acteurs de l'éducation et le soutien par les structures sociales.

**Fonction d'information** : capacité à pouvoir placer l'étudiant dans une situation de libre accès et d'analyse de l'information sur les formations, de manière à faciliter la construction ou l'orientation du projet.

## 2.7 Conclusion du chapitre 2

---

Pour pouvoir assumer leur développement économique et social, les pays se doivent d'exploiter de la manière la plus pertinente possible leur capital humain pour le transformer en capital social. C'est une condition de développement incontournable et ce malgré le manque de moyens et l'importance des ressources naturelles. Pour pouvoir répondre à l'enrichissement des ressources humaines et former les futurs cadres et chercheurs à la hauteur de leurs espérances économiques et sociales, les pays émergents doivent cependant faire appel à l'investissement privé local ou étranger. Derrière cette dépendance économique et scientifique se crée un enjeu d'influence qui concerne de près la préservation des valeurs culturelles et sociales principalement des pays émergents fortement demandeurs, car l'éducation est le principal vecteur de transmission non seulement du savoir mais aussi des valeurs.

Le coût du système éducatif est prohibitif pour des pays qui au même moment sont dans l'obligation de soutenir la construction de l'ensemble de leur système économique et social dans un temps record. Les pays émergents n'ont pas le choix, ils doivent investir et soutenir les bases de leur système éducatif, notamment la période de scolarité obligatoire et déléguer tout ou partie du système au secteur privé, notamment l'enseignement supérieur. Les nombreux pays émergents de régions comme l'Asie du Sud-Est peuvent ainsi escompter sur un énorme potentiel de ressources humaines pour pouvoir, à l'instar des dragons japonais ou coréens, construire et se développer en un temps record. Cependant, cette perspective les pousse à poursuivre des systèmes de gestion de l'appareil éducatif finalement très libéraux, certes déjà éprouvés par les pays développés de la zone, mais les conduisant irrémédiablement vers une privatisation effrénée de tout ou partie de l'appareil universitaire. Ils doivent en assumer les conséquences telles que la discrimination économique, le risque de ne privilégier que des élites, de passer à côté d'un potentiel de ressources humaines ou de créer des tensions sociales, etc. Le financement de l'éducation pousse ainsi constamment les Etats à devoir se confronter à des choix difficiles.

Ainsi, ces pays sont amenés à poursuivre dans leur ensemble des politiques éducatives libérales et élitistes à l'instar de leurs grands frères, les dragons asiatiques. Ils se tournent à la fois vers les investisseurs étrangers et vers la communauté internationale pour compenser leurs systèmes éducatifs insuffisants ou obsolètes. Ceci crée de facto les conditions favorables à l'émergence d'un énorme marché mondial de l'éducation, animé par la course à l'expertise scientifique, au développement, à la croissance économique à tout va, principalement des pays industriellement les plus développés vers les pays émergents. Ces derniers doivent ainsi assumer l'influence des bailleurs de fonds et/ou des pays étrangers, soit à travers les conditions économiques ou de conduites politiques qu'ils fixent pour accorder leurs subventions, soit à travers les systèmes et les valeurs sociales qu'ils véhiculent par le transfert des savoirs.

Ce marché de l'éducation a en effet des conséquences majeures car il est très spécifique. Il véhicule et amplifie les imperfections émanant de n'importe quel type de marché mondial de service. Ceci est lié à la fois à l'environnement du développement et à la particularité de la prestation éducative. Par définition, les marchés des pays émergents ont encore moins de capacités de pouvoir informer les étudiants sur la qualité de choix des formations. Tous les réseaux d'informations et de communications sont en construction. La prestation éducative vendue est généralement totalement nouvelle et les systèmes d'assurances qualité qui couvrent habituellement ces prestations sont presque inexistants. Deux bonnes raisons donc pour accentuer les imperfections d'un marché : le manque d'information et le manque d'assurance qualité.

Mais ceci n'empêche pas naturellement l'offre étrangère de proliférer et le marché de s'étendre, en raison de l'habitude que certains pays ont pris de promouvoir leur système éducatif à travers l'activité privée pour pouvoir mieux le défendre et surtout le financer. C'est notamment le cas de la majorité des pays anglo-saxons. La tendance actuelle de recherche d'autofinancement des pays qui traditionnellement poursuivaient essentiellement une logique culturelle ne fait qu'augmenter la motivation et la pression de l'offre étrangère pour activer le marché. L'offre n'a aucune difficulté à se valoriser face à une demande qui finalement n'a pas beaucoup de choix et surtout peu de recul pour évaluer la situation et prendre d'autres décisions. L'offre se caractérise essentiellement par une panoplie de prestations dérivées des ancestrales activités de coopération. On retrouve ainsi des niveaux de formations qui vont du simple échange jusqu'au transfert total d'un campus à l'étranger. Mais l'activité choisie impose un niveau de risque et une logique stratégique. On peut ainsi considérer que les échanges simples d'étudiants tels que ceux qui participent au programme ERASMUS, ou les activités de coopérations universitaires entre les établissements, sont encore empruntées d'une logique purement culturelle. Les bénéfices financiers qu'engendrent ces activités sont secondaires. Ces activités restent sans réelle prise de risque. Il n'en est pas de même pour les établissements qui poursuivent une logique marchande et qui, notamment à travers le jeu des mobilités des étudiants et des formations délocalisées, engendrent une activité économique d'exportation qui tend même parfois à garantir l'équilibre de l'activité purement nationale.

Bref, pour un nombre grandissant d'établissements, le marché mondial de l'éducation est crucial pour leur développement. On ne peut pourtant pas négliger la difficulté qualitative de pouvoir conduire ces formations dans un contexte international. Au-delà du risque financier pris par l'offre, le transfert du savoir d'une culture vers une autre est une opération très complexe, non garantie et facteur de risque autrement plus important pour les pays récipients. Ce n'est plus la dimension économique qui est en jeu, c'est celle de l'éthique, de la qualité du transfert du savoir, en fait de l'évaluation de la pertinence du marché de l'éducation. C'est ainsi que risque d'être confrontée la logique commerciale à celle de la qualité : est-il possible de faire du commerce international en utilisant le savoir comme marchandise ?

Avec ou sans bénéfice commercial, la question de la qualité du transfert se pose cependant quoiqu'il advienne et même lorsque les établissements poursuivent une logique culturelle. La prestation éducative dans un contexte international est conditionnée par un environnement et un jeu d'acteurs multiples et complexe dont les intérêts ne sont pas forcément convergents. Il est dès lors difficile de déterminer les finalités de l'activité et donc ses contenus ou ses méthodes : à qui doit-elle profiter ? Aux étudiants qui, après tout, sont les principaux payeurs et qui attendent un retour d'investissement sous la forme d'une brillante carrière. Aux Etats qui avant tout souhaitent la formation de cadres qui

soutiennent le développement et permettent de différencier les systèmes de production de biens et de services sur la scène internationale. Aux entreprises qui, dans le monde du développement sont souvent soucieuses de rentabilité pour soutenir une croissance rapide. Aux universités locales qui ont tout autant intérêt à voir se développer ce type d'activité pour enrichir leur propre expertise scientifique, soit par les échanges de savoirs soit par la formation des cadres universitaires ou des chercheurs. Tout ces acteurs représentent la demande mais aussi font partie intégrante de l'acte même de formation. Les étudiants sont au centre du processus de transmission du savoir pour eux-mêmes et pour leurs camarades, l'Etat/tutelle continue à réguler le système éducatif malgré les politiques tournées vers la privatisation et les entreprises ont en principe un rôle actif et dominant de veille mais aussi de formation. Les acteurs du marché de l'éducation occupent ainsi plusieurs fonctions et tiennent plusieurs rôles qui peuvent parfois paraître contradictoires. Il en est finalement ainsi des établissements universitaires étrangers pris dans une tenaille entre la qualité des savoirs transmis et leur propre équilibre financier ou développement.

C'est dans ces conditions que doit se développer le transfert du savoir des pays occidentaux vers des pays émergents et ceci sans compter sur les dimensions interculturelles. En effet, dans la logique de la chaîne de valeur qui conditionne sa réalisation, le transfert du savoir oblige au questionnement fondamental des contenus et des valeurs délocalisés dans ce contexte international et multiculturel. Est-ce que les contenus scientifiques et les méthodes véhiculées par l'offre étrangère peuvent être transférés en l'état ou doivent-ils être adaptés aux spécificités locales ? C'est une question clé qui ne peut pas trouver de réponses précises si elle reste cependant posée que sous un angle macroéconomique.

## Chapitre 3 - Environnement et offre locale du marché de l'enseignement supérieur du Viêt-nam

La situation de l'enseignement supérieur au Viêt-nam est révélateur des changements et des enjeux qui caractérisent le marché mondial de l'éducation et qui conduisent finalement à l'afflux massif de formations étrangères. L'importance accordée à ce secteur pour soutenir le développement et tous les autres intérêts croisés que ce secteur suscite pour tous les acteurs, créent un environnement propice au traitement de notre problématique.

Actuellement, l'offre locale privée et publique d'enseignement supérieur n'est pas en mesure de répondre aux besoins grandissants de formation pour soutenir la révolution économique et sociale qui bouleverse le pays. Le manque de ressources, tant financières que d'expertise scientifique, contraint l'État à mener une politique d'ouverture et à faire appel à la communauté internationale. Pour cela, il conduit dans le pays d'importantes réformes de décentralisation de l'administration et des finances, de privatisation, d'autofinancement des familles, de rénovation des systèmes de gouvernance des établissements ainsi que des programmes ou méthodes d'enseignement.

L'environnement global favorise largement le déploiement d'un marché de l'éducation. Profondément inspirée par le confucianisme et par un passé récent difficile, la population est convaincue de l'importance de l'éducation. Cette motivation est accentuée par les décisions récentes comme l'arrêt de certaines aides sociales capitales qui contraignent les familles à s'entourer de garanties pour assurer l'avenir, ou encore une croissance économique qui

augmente leur pouvoir d'achat, sans parler d'un marché qui offre une offre plus élargie de par son attrait pour les investisseurs.

Comme pour tout projet international d'exportation d'une prestation de service, pour analyser les conditions d'implantation des formations étrangères il faut appréhender l'environnement et les enjeux du marché, l'influence et les attentes des acteurs, le positionnement de l'offre locale existante, les partenaires potentiels. L'objet de ce chapitre consiste à éclaircir tous ces points.

La première partie sera un compte-rendu des facteurs historiques, sociaux, culturels, politiques et économiques, qui ont favorisé l'émergence du marché de l'éducation et sculpté le paysage actuel du système éducatif. L'étude de l'évolution économique, de la période du Renouveau jusqu'à ses perspectives à long terme, permet d'apprécier les extraordinaires impacts sur la division du travail et le marché de l'emploi et leurs conséquences logiques sur le marché de la formation.

Dans un second temps, l'étude du système éducatif vietnamien, permettra de comprendre avec quels moyens l'offre globale de formation tente de répondre aux attentes des acteurs. Une description sommaire du système sera effectuée ainsi que les particularités des réformes en cours, du cadre réglementaire et administratif. Nous verrons comment se situent l'offre d'enseignement technique et professionnel et de formation continue, qui sont censés compléter l'offre universitaire ainsi que les différents rôles stratégiques découlant du jeu et du positionnement des offres publique et privée.

L'environnement d'un marché ne dépend pas seulement des concurrents directs, des fournisseurs et des entrants potentiels. Il est avant tout/en premier lieu fortement conditionné par le rôle des ses différents acteurs dont les intérêts s'avèrent parfois contradictoires. Parmi ces derniers, on compte tout d'abord l'État vietnamien dans son rôle de tutelle, de contrôle ou de partenaire ; ensuite, viennent les enseignants qui restent des éléments moteurs incontournables de la prestation éducative, mais qui se retrouvent de plus en plus malmenés; enfin, ce sont entreprises qui sollicitent fortement le système éducatif mais qui participent peu à son développement.

Nous comparerons en quatrième partie la demande des acteurs locaux, en soulignant les facteurs qui freinent son développement. Il s'agit notamment de la faiblesse de la qualité et des ressources financières, du manque d'équité et de soutien du secteur de la recherche. Nous remarquerons enfin que malgré l'importance qui leur est accordée, les relations entre la coopération internationale et les institutions locales ne vont pas forcément dans le sens d'objectifs concordants.

La cinquième partie permettra de mesurer les conditions du développement du positionnement de l'offre locale. Nous verrons combien l'influence ou l'ambivalence de l'État, ainsi que les réseaux informels, influent constamment sur les processus de décision. Au-delà de ces contraintes souvent incontournables, l'offre locale est apparemment en position de pouvoir mener à bien certaines réformes pédagogiques grâce à ses forces internes, suivant un modèle stratégique centré sur la seule marque de l'établissement.

A partir de cette analyse de l'environnement global, la conclusion mettra en évidence les attentes de tous les acteurs à l'égard de l'offre étrangère et de tracer des perspectives sur son positionnement dans le marché de l'éducation vietnamien.

### 3.1 L'héritage historique de l'offre éducative vietnamienne

---

Pour comprendre les enjeux relatifs à l'avènement d'un marché de l'éducation au Viêt-nam et notamment l'impact de l'offre étrangère, il importe de découvrir son environnement global. On entend principalement par environnement, l'ensemble des conditions qui ont favorisé l'émergence de ce marché. Quelles sont les raisons profondes, culturelles, sociales, économiques qui ont dans un premier engendré les attentes des différents acteurs et entraîné l'arrivée d'une offre étrangère ?

C'est principalement grâce à une recherche anthropologique historique, culturelle et sociale que nous découvrirons en premier lieu dans ce paragraphe, que l'une des clés de l'avènement de ce marché, réside dans le rapport particulier du peuple vietnamien envers l'éducation et l'appropriation du savoir. Nous verrons par la suite que ce facteur fondamental s'est conjugué avec des changements politiques favorables découlant des brûlures encore récentes de l'histoire du pays. Nous constaterons finalement pourquoi les conséquences de cette politique ont définitivement scellé l'éducation au développement du pays en faisant émerger des nouveaux besoins en capital humain.

### 3.1.1 Valeurs et forces de l'histoire

Le Viêt-nam est un pays qui a souffert, qui a été divisé, puis unifié, qui a appris à lutter et à puiser ses forces dans celles des puissances occupantes. Cette situation a guidé le pays vers un système, considéré à présent comme original, de gouvernance socialiste sous l'autorité d'un parti unique. Ce passé l'a mené à un niveau développement défavorable et l'a contraint à assumer des changements économiques et sociaux radicaux pour mieux garantir son entrée dans le XXIème.

Il était impliqué dans des conflits armés jusqu'en 1989, date du retrait de ses troupes du Cambodge. C'est la raison historique du démarrage tardif d'un développement exponentiel fondé sur la volonté de son peuple et un État fort. Il se retrouve ainsi dans une période transitoire, de forte croissance<sup>370</sup>, qui le rend pour l'instant incapable de pouvoir répondre de manière complètement autonome à ses besoins en éducation.

Le pays représentait un enjeu géostratégique et économique majeur durant l'époque de l'Indochine française et durant la guerre froide. Ces événements historiques ont entravé une construction pacifique sur le modèle de ses pays voisins tels que la Malaisie ou la Thaïlande. Après la Seconde Guerre mondiale, il est devenu un rempart, d'un côté contre l'expansion du communisme provenant d'URSS et de Chine et de l'autre du capitalisme provenant du bloc de l'Ouest<sup>371</sup>. Finalement, à l'issue de la Guerre froide un pays exsangue,

<sup>370</sup> De 6,8% entre 1997 et 2004, plus de 7,5 à 8,5% durant les quatre dernières années. Source Banque mondiale, visité le 12/05/2008.

<sup>371</sup> Il y eut ainsi la guerre de colonisation contre la France, qui s'est achevée en 1954 (proclamation le 2/09/1954 de l'indépendance de la République socialiste du Viêt-nam). Ce fut en suite, en pleine Guerre froide entre les blocs de l'est et de l'ouest, la division du pays le long du 17<sup>ème</sup> parallèle, entre les forces communistes au nord, soutenues par l'ex-URSS sous le commandement du général Ho Chi Minh, qui devint le maître à penser du pays et les forces alliées au sud, soutenues par les USA. C'est entre 1960 et 1975 (Libération de Saïgon le 30/04/1975), que se déroula le tristement célèbre « guerre du Viêt-nam », qui finit par la chute de Saïgon. A partir de 1976, c'est un pays unifié, avec des projets ambitieux, qui se heurte à des difficultés tout aussi importantes. Les conséquences des guerres successives se sont cumulées à celle de la gestion socialiste du pouvoir en place, inadaptée pour recouvrer une croissance qui aurait permis au pays de se développer et à l'isolement international provoqué notamment par l'embargo économique américain. Elles ont considérablement affaibli le pays en l'empêchant d'entamer sa véritable reconstruction. A toutes ces difficultés s'ajoute l'intervention armée au Cambodge en 1979. Pour compenser son manque de ressources, le pays activa sa dépendance économique, financière et militaire envers l'URSS. Ceci entraîna un conflit armé avec la Chine, poussant à la fuite des

extrêmement appauvri et isolé. Il doit assumer une situation humanitaire et économique catastrophiques mais surtout un très fort appauvrissement de son capital physique et humain, qui limite ses capacités de reconstruction. Ceci est notamment lié à la fuite des capitaux à l'étranger, à celle des cerveaux, aux pertes humaines liées aux décès ou aux handicaps et à la destruction des principales infrastructures. Les ressources financières sont largement insuffisantes pour lutter contre la famine et pour reconstruire le pays, rejetant ainsi au second plan les besoins du système éducatif<sup>372</sup>.

Cette situation a eu tout au moins l'avantage de renforcer le volontarisme du peuple vietnamien<sup>373</sup>. Elle a aussi renforcé son aptitude à poursuivre des stratégies individuelles pour garantir sa survie, à rechercher des initiatives rationnelles, à développer l'esprit de combativité, les solidarités et finalement, au prix de la victoire, un patriotisme exacerbé.

Même si la société vietnamienne reste globalement très unie, ses caractéristiques générales ne s'imposent pas de la même manière à tout le peuple. Ce patriotisme ne doit pas cacher l'hétérogénéité d'un peuple réparti dans un immense pays<sup>374</sup>. Les différences culturelles, la situation géographique, les particularités identitaires éloignent certains groupes minoritaires du spectre de comportements populaires et unifiés. Le milieu rural, les diversités ou les particularités culturelles, augmentent les risques d'isolement, freinent le développement et/ou accélèrent la paupérisation en marginalisant certaines minorités ethniques<sup>375</sup> ou groupes sociaux<sup>376</sup>. Ces personnes n'adhèrent pas ou ne sont pas en mesure de profiter de la même manière que la majorité, des retombées de la croissance et particulièrement de celles du système éducatif.

L'histoire récente et tourmentée du pays a donc entraîné un appauvrissement du capital physique et humain du pays tout en forgeant les traits comportementaux de ses habitants. La croissance actuelle ne profite pas à tout le monde de manière identique mais le peuple vietnamien est suffisamment unifié et motivé. Il s'appuie sur la politique d'un parti unique et fort, qui a choisi la voie de l'économie de marché pour sortir de l'isolement et entamer un développement récent et rapide. Mais l'atout stratégique politique ainsi que cette histoire finalement contemporaine, suffisent-elles à expliquer l'avènement du marché de l'éducation ?

### 3.1.2 Une société éprise de savoir

citoyens et des capitaux chinois, accentuant la situation de crise économique du pays en l'isolant encore plus de la scène internationale. Le pays n'est plus officiellement en conflit armé que depuis 1989, avec le retrait des troupes du Cambodge.

<sup>372</sup> On note toutefois qu'en temps de guerre, la tendance a été à la sauvegarde des étudiants afin de préserver le capital humain nécessaire à la reconstruction. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 12.

<sup>373</sup> *Ibid.*, page 9.

<sup>374</sup> Ce pays en forme de dragon présente des caractéristiques insulaires. Il est d'une superficie de 335 000 km<sup>2</sup> (11 fois la Belgique), il s'étire sur 1500 km. Il est protégé ou isolé, à l'est et au sud par la mer de Chine méridionale, à l'ouest et au nord par ses montagnes frontalières du Laos, du Cambodge et de la Chine.

<sup>375</sup> Il existe plus de 50 minorités ethniques dans le pays (et autant de langues) vivant principalement dans des endroits isolés, n'ayant pas accès aux mêmes facilités pour l'éducation, rencontrant des problèmes associés d'adaptation qui n'épousent pas le système dominant, liés à leur différence linguistique, leurs pratiques culturelles, leurs convictions politiques, etc.

<sup>376</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 71.

En effet, la naissance de ce marché trouve aussi ses origines dans l'histoire coloniale mais surtout, dans les fondements culturels et sociaux. Le peuple vietnamien a ainsi acquis des valeurs extrêmement fortes et variées, inspirées sur des pratiques mandarinales, fondées principalement sur le confucianisme puis sur le bouddhisme, mais aussi influencée par l'époque coloniale et socialiste. Ce melting-pot d'influences diverses a eu tout au moins pour effet, sur la population vietnamienne, d'aboutir à un attachement particulier en faveur du savoir et l'éducation.

**« [...] l'éducation et le travail sont au cœur de la symbolique socialiste dans ses valeurs comme dans ses certitudes et dans sa reproduction. Ils sont les éléments fondamentaux du développement des forces productives. Au sein du collectif et de ses idéaux, la voie de la réalisation individuelle est toute tracée. L'application dans l'étude est récompensée par le travail [...] synonyme de réussite sociale »<sup>377</sup>.**

La libéralisation d'un marché est d'autant plus facile à réaliser lorsque son produit, dans notre cas l'éducation, fait l'objet de la plus grande des tentations de la part des clients potentiels. La volonté d'apprendre du peuple vietnamien est sans limite. L'éducation est la meilleure manière, voire la seule pour les non nantis, de sortir de la misère, de se hisser dans la hiérarchie sociale et plus important encore, d'assurer l'avenir de la descendance et sa propre retraite. Cette pensée s'enracine largement dans les origines culturelles confucéennes. Elle s'est ensuite perpétuée, dans une moindre mesure, avec l'influence de l'école coloniale française et par l'idéologie socialiste.

Le Viêt-Nam est bien davantage lié à la civilisation chinoise<sup>378</sup>. La vision du monde et les valeurs que l'on trouve en Chine, mais aussi en Corée, au Vietnam et au Japon, sont articulées autour des grands principes de Confucius. Le confucianisme constitue ainsi le contexte culturel originel auquel le bouddhisme d'Asie orientale fut confronté et dans lequel il eut à se développer<sup>379</sup>.

Le confucianisme institue le principe de piété filiale si important dans la société vietnamienne et particulièrement dans la relation éducative entre les élèves et leur maître. La famille patriarcale, élargie, est l'unité de base de la société. Les valeurs véhiculées, le principe de respect, d'amour et d'harmonie deviennent, par extension, les valeurs fondatrices du pays<sup>380</sup>. Ces principes filiaux forts débouchent sur le dévouement incontesté des enfants envers les parents. Ainsi, la famille conditionne les attentes de l'étudiant, élabore son projet et le soutient financièrement.

Pourtant, une interprétation fanatique, sombre ou excessivement patriarcale des préceptes confucéens, peut conduire à un système de pensée très étroit, borné, machiste et oppressif. Pour en revenir au secteur de l'éducation, l'interprétation confucéenne rend légitime, pour certains citoyens, le statut misérable des personnes qui, « faute de volonté »,

<sup>377</sup> *Ibid.*, page15.

<sup>378</sup> Confucianisme, origines linguistiques et utilisation des idéogrammes jusqu'à l'adoption tardive d'un alphabet latin. Réf : Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*

<sup>379</sup> Le confucianisme et le bouddhisme se transformèrent ainsi mutuellement en Asie orientale. François Jullien par Patrice Bollon, « Lire Confucius pour comprendre Platon », présentation du livre de François Jullien, *Si parler va sans dire, du logos et d'autres ressources*, Paris, Seuil, « L'ordre philosophique », 2006. Version électronique, consulté le 12/02/2007.

<sup>380</sup> Les figures publiques comme les hommes politiques, les acteurs, les chanteurs ou les champions sportifs, mais aussi les maîtres, doivent être reconnus pour leur exemplarité.

n'auraient pas réussi leur vie sociale. À ce titre, les concepts philosophiques bouddhistes, invitant au partage<sup>381</sup>, semblent plus égalitaires.

La place conférée à l'aîné d'une fratrie est un autre exemple de l'interférence possible des traditions sur l'égalité des chances et sur la législation. Ces valeurs entraînent parfois jusqu'à l'aveuglement, la valorisation de l'apprentissage pour assurer la réussite sociale. C'est parce que la tradition confucéenne impose aux enfants et particulièrement à l'aîné, de veiller au bien-être des parents, notamment lorsqu'ils ne sont plus actifs<sup>382</sup>, que tout doit être mis en œuvre pour que l'enfant, surtout l'aîné, puisse assumer cette future responsabilité. Et l'éducation en est le moyen privilégié. Ceci dévalorise le rôle des filles dans la société et remet en cause l'égalité des chances de tous les enfants<sup>383</sup>.

Cette passion pour le savoir a abouti à la création de la première université vietnamienne en 1075. Elle avait pour fonction de former les lettrés et s'inscrivait déjà à l'époque dans une logique de concurrence. Les concours permettaient de recruter les futurs mandarins, de faire émerger les Hommes supérieurs et les futurs fonctionnaires d'État<sup>384</sup>. Ce système devait permettre, même aux plus pauvres, d'intégrer l'élite grâce aux études. L'école était dans les faits, sous le régime féodal, un moyen sélectif de choisir les cadres de l'État, un instrument pour maintenir l'ordre social, un mécanisme de socialisation des élèves, mais restait tout de même, de manière très limitée, l'unique itinéraire au service de l'ascension sociale des pauvres. Nous verrons par la suite que certains des aspects du système actuel sont proches du système mandarinal, que ce soit pour l'élitisme, le manque d'équité et l'esprit compétitif qui y règne. L'influence française a conforté ces positions<sup>385</sup>. De même, l'influence socialiste qui, de plus, a permis d'initier le pays, du moins très largement dans la partie sud, au système de privatisation.

<sup>381</sup> François Jullien par Patrice Bollon, « Lire Confucius pour comprendre Platon », *op. cit.*

<sup>382</sup> Nolwen Hénaff, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam » in, *Financement et pouvoir de décision en éducation*, Vonukur A. (Dr.), Paris : l'Harmattan, 2007, pp. 259-285.

<sup>383</sup> Le croisement de l'influence des principes confucianistes et du code Napoléon conduit à des situations ambiguës dans l'application du droit vietnamien et traduit bien la complexité d'allier les valeurs ancestrales à la modernité. Ainsi, malgré les mesures de succession imposant l'équité pour tous les enfants d'une fratrie, dans les faits le testament qui est reconnu reste largement oral et privilégie l'aîné des garçons. C'est la différence entre une tradition sociale qui donne la primauté à l'homme et qui continue à s'appliquer dans les faits, par rapport à une tradition de droit qui, par principe, défend l'égalité entre les hommes et les femmes. La modernisation de la justice vietnamienne doit aussi s'accorder avec les principes du droit socialiste qui, par exemple, influe sur le droit d'accèsion à la propriété pour l'individu et notamment pour les étrangers et donc sur les projets d'investissements. Source entretien, enseignant de l'Université de droit de HCMVille.

<sup>384</sup> En 1075, Ly Nhan Tong mit en place à Thang Long, capitale du Viêt-nam actuel, le système des concours confucianistes et fit construire en 1076 le Collège des Fils de la Nation. Ce fut la première université publique du Viêt-nam. Source : Khanh TrungNguyen, *L'université dans la société vietnamienne actuelle : du curriculum formel au curriculum réel : observation de trois établissements à Ho Chi Minh Ville*, *op. cit.*

<sup>385</sup> Inspiré de la tradition napoléonienne, l'époque coloniale française a largement contribué, principalement au sud du Viêt-nam, à la mise en valeur de l'élitisme, des concours, de la réussite sociale, confortant les traditions populaires. Il en fut de même du système centralisé de planification quand l'enseignement formel (académique) était le seul reconnu pour l'accréditation des diplômes ou certificats. Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* » prepared for ILO-Geneva as a background report for the ILO's International Labour Conference, 2008. Technical discussion on « Skills development strategies for improved productivity, employment growth and development : Experience from Costa Rica, Ireland, Republic of Korea and Vietnam », ILO Geneva, 22 October 2007.

Les valeurs sociales et culturelles du Viêt-nam, ainsi que ses forces, se sont forgées sur les principes confucéens et bouddhistes mais aussi sous l'influence coloniale française et l'idéologie socialiste. On retrouve ses valeurs dans les fondements du système éducatif mais il en résulte surtout une sacralisation du savoir qui a permis aux Vietnamiens d'accéder à un excellent niveau de culture générale. Dès lors, l'État peut s'appuyer sur cet atout majeur de différenciation dans le marché pour construire sa politique.

### 3.2 L'explosion économique et démographique

Voyons donc à présent, une autre condition capitale pour générer un marché de l'éducation, il s'agit de la politique permettant l'ouverture vers une économie de marché. La combinaison entre ces valeurs sociales portées vers l'éducation et une histoire contemporaine génératrice d'isolement, va amener l'État à conduire une véritable « révolution » économique et de fait social. Il fallait trouver les moyens de soutenir le développement, de garantir la croissance, de trouver des ressources. Mais comment cela a-t-il pu être fait en un temps record. Avec quelles réformes politiques et économiques sous un régime dirigé par un parti unique ? Ces périodes étonnantes de l'histoire récente vont définitivement jeter les bases structurelles et réglementaires du système éducatif actuel et du marché de l'éducation. Elles vont aussi mettre en évidence les capacités et les limites du capital humain pouvoir soutenir le développement et par conséquent affirmer le rôle du système de formation.

#### 3.2.1 La voie du socialisme de marché

L'interprétation de la philosophie marxiste défendue par l'empire soviétique aboutissait à considérer l'éducation comme un droit et même comme un devoir. Le peuple devant en principe participer activement et collectivement à la vie sociale, économique et politique du pays. Cette interprétation vacille à présent au Viêt-nam à cause de la privatisation en cours du système éducatif et de son iniquité. Cependant, le régime, malgré toutes les difficultés et les orientations économiques libérales, tente de privilégier l'éducation de masse, tout au moins dans l'enseignement de base et grâce à des campagnes d'alphabétisation. Ainsi « [...] *les politiques publiques ne se départissent pas d'une recherche permanente d'équilibre et de justice sociale pour contrer les effets négatifs d'une évolution qui n'est pas subie, mais voulue* »<sup>386</sup>.

Il est vrai que les choix politiques sont réalistes, même s'ils sont contraires aux principes et aux valeurs du pays et du Parti. Limité par ses ressources financières pour relancer la croissance, le virage politique se confirme en 1986 et va faire basculer définitivement le pays vers l'économie de marché. Mais il s'agit de « [...] *conforter le monopartisme tout en satisfaisant aux exigences de la modernisation* »<sup>387</sup>.

Pour tenter de mettre fin à la profonde crise économique qui sévit après ces périodes de guerre, sous l'impulsion de la Pérestroïka dans l'ex-URSS (1985), l'État lance<sup>388</sup> un immense chantier de rénovation tout azimut nommé « *Doi Moi* » (le chemin nouveau).

<sup>386</sup> Hénaff Nolwen, *Doi Moi et globalisation: vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, op. cit. page 35.

<sup>387</sup> C'est l'expression choisie par Benoit de Tréglodé pour résumer le rapport entre les réformes économiques et la situation politique du pays. Source: Khanh TrungNguyen, *L'université dans la société vietnamienne actuelle : du curriculum formel au curriculum réel : observation de trois établissements à Ho Chi Minh Ville*, op. cit., page 155.

<sup>388</sup> Les réformes se décident principalement lors des congrès du PCV puis sont validées par l'Assemblée Nationale.

Passant d'une société dominée par une politique planifiée et égalitariste, l'État place dorénavant l'initiative individuelle au cœur du développement, entraînant à la fois le sursaut économique, les risques inégalitaires attendant<sup>389</sup> à une économie de marché, mais aussi le risque pour le Parti communiste vietnamien (PCV) de perdre une partie du contrôle du pouvoir. L'ouverture symbolise surtout l'acceptation de la présence de nouveaux partenaires locaux ou étrangers, par la promotion de l'initiative privée et l'investissement direct. La fin du monopole de l'État modifie le rôle de nombreux acteurs et fait en apparaître de nouveaux. Pour ce faire, l'État a procédé à des modifications constitutionnelles<sup>390</sup> et a adapté son système d'administration publique. C'est l'amorce d'une ère fondamentalement nouvelle pour tout le pays, y compris celle du marché de l'éducation.

Depuis 1986, trois périodes significatives ont permis le passage d'une économie planifiée à une économie de marché<sup>391</sup> :

**De 1986-1990, le Viêt-nam entre dans la période des réformes structurelles<sup>392</sup> financières**, avec notamment l'abolition progressive des subventions d'état et l'introduction du droit d'entrée payant dans des secteurs sociaux clés tels que la santé, l'éducation ou le logement. Le processus de décollectivisations du secteur agricole prend sa véritable extension<sup>393</sup> en 1989. C'est la loi de 1987 sur les investissements privés étrangers qui sert de détonateur à l'ouverture du pays vers le marché mondial et qui ouvre les portes aux investisseurs privés. Elle pousse à l'adaptation réglementaire des textes sur le commerce, la taxation, le droit privé, etc. Le processus de libéralisation du commerce est en marche.

**Entre 1991 et 2000, se joue une période de stabilisation économique** pour lutter contre la paupérisation et lancer un développement plus dynamique. La levée de l'embargo américain en 1994, marque un tournant en facilitant la normalisation des échanges et des relations internationales et économiques. C'est aussi l'année de la fin des périodes de rationnement. C'est la période de l'ouverture commerciale<sup>394</sup>, de la libéralisation des échanges économiques<sup>395</sup>, l'envolée des importations<sup>396</sup> et des exportations<sup>397</sup>, la

<sup>389</sup> « L'État gère l'économie nationale par la loi, le plan et les politiques. Il répartit les missions et les attributions de gestion économique entre les différentes institutions et collectivités publiques. Il cherche à combiner les intérêts des personnes privées et des collectivités avec ceux de l'État ». Constitution de la République socialiste du Vietnam 1992, art. 26, site internet de la Maison du droit Vietnamo-française à Hanoi, consultation le 12/06/2008.

<sup>390</sup> Plan de réformes décidé durant le VI<sup>ème</sup> congrès du Parti Communiste ; les principales orientations qui constituent le Doi Moi ont été définies entre 1986 et 1989 et sanctionnées par la Constitution de 1992.

<sup>391</sup> Nolwen Hénaff, Presentation of the report « Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam », *op. cit.*

<sup>392</sup> Entre autres : la dévaluation du dong, la définition du secteur de la banque et la création d'une banque commerciale.

<sup>393</sup> Les décollectivisations avaient débuté en 1981 mais se sont véritablement étendues en 1989 par la loi sur la redistribution des terres et sur le profit. Cette loi a incité à une meilleure exploitation des terres agricoles. Nous verrons que de nombreuses lois sont ainsi votées pour régler une situation de principe.

<sup>394</sup> Vote de la constitution de 1992 mettant en valeur le rôle de l'économie pour le développement et des lois sur la banqueroute, l'investissement privé domestique et le code du travail (1994).

<sup>395</sup> En intégrant des organisations telles que l'APEC, l'ASEAN et l'OMC, le pays a su très rapidement tirer profit des opportunités du marché régional et global. 73% des exportations se font vers l'APEC, le quart des exportations concernent les USA, 7% vers l'Europe, 7% vers l'ASEAN. Nolwen Hénaff, Presentation of the report « Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam », *op. cit.*, page 24.

<sup>396</sup> Les importations étaient estimées hors taxes à 52,28 Md US\$ en 2007. Elles concernaient principalement les machines et les équipements pour l'industrie, les produits pétroliers, les fertilisants, l'aluminium, le coton brut, les graines, le ciment, les motos

modernisation du secteur agricole<sup>398</sup>, de la libre entreprise, de la rénovation industrielle et de l'essor des IDE<sup>399</sup>. C'est aussi la période des premiers investissements privés en matière d'éducation.

Certaines réglementations telles que « la libre circulation des personnes » sont capitales pour le secteur de l'éducation car elle facilite les coopérations internationales et les transferts technologiques<sup>400</sup>. La forte croissance amène l'euphorie mais la crise de 1997 laisse entrevoir les premiers doutes sur la fiabilité de l'économie de marché. Cette année a marqué les esprits en Asie du sud-est, démontrant toute la fragilité des systèmes économiques, la dépendance de pays comme le Viêt-nam envers les équilibres régionaux ainsi qu'envers les ressources et les monnaies internationales<sup>401</sup>. La crise de 2008 confirme ces craintes à une échelle jamais atteinte. Elle permettra peut-être de valider les politiques plus prudentes mises en place par de nombreux pays d'Asie de l'Est et diminuera tout au moins l'excessive confiance que le monde des affaires, au Viêt-nam comme ailleurs, a tendance à accorder sur la capacité du marché à pouvoir s'autoréguler<sup>402</sup>.

(petites cylindrées). Les principales destinations étaient en 2006 : la Chine 17.6%, Singapour 12.9%, Taiwan 11.5%, le Japon 9.8%, la Corée du sud 8.4%, la Thaïlande 7.3%, la Malaisie 4.2%. *World Factbook*, CIA, 12/08/2008.

<sup>397</sup> Les exportations : en moins de vingt années le montant des exportations est passé de 780 millions d'US\$ à 32 milliards d'US\$ (2005). Le taux de croissance des valeurs à l'exportation était de 21,5% entre 2007 et 2006. [http://www.ambafrance-vn.org/article.php3?id\\_article=523](http://www.ambafrance-vn.org/article.php3?id_article=523). Site visité le 12/08/2008. Elles étaient estimées à 48,07 Md US\$ en 2007. Le pays exporte essentiellement du pétrole, des produits de la mer, du riz, du café, du caoutchouc, du thé, du textile, des chaussures. Les principaux destinataires étaient en 2006 les USA 21,2%, le Japon 12,3%, l'Australie 9,4%, la Chine 5,7%, l'Allemagne 4,5%. Le total des investissements bruts était estimé à 40% du PIB en 2007. Leurs développements, comme celui des autres projets industriels, ont été largement favorisés par les zones prioritaires de production et d'import/export. Les exportations ont presque quadruplé entre 2002 et 2007. Avec 62% du capital investi dans les projets réalisés entre 1998 et 2005, les principaux pays investisseurs sont Singapour, Taiwan, le Japon, la Corée du sud et Hong Kong. Source *World Factbook*, CIA. Consulté le 12/08/2008.

<sup>398</sup> Le Viêt-nam est à présent le 2<sup>ème</sup> exportateur de riz au monde après la Thaïlande. Les principales productions agricoles sont : café, hévéa (production de latex/caoutchouc), coton, thé, poivre, huile végétale, cacahouètes, du sucre de canne, fruits, pêche et produits transformés en halieutique.

<sup>399</sup> Les investissements bruts étaient estimés à 40% du PIB en 2007. Le stock estimé des IDE était de 33.74 Md US\$ à la même époque alors qu'ils étaient évalués à 6 Md US\$ en 2005 soit 12% du PIB (en 2005, ils étaient de 1,85 Md US\$ aux Philippines soit 1,8% du PIB). Les IDE, représentaient 58% des exportations en 2006. (Réf General Statistical Office. Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », *op. cit.*, page 24. Leur impact sur l'économie est de plus en plus fort. Ils concernent principalement le secteur des biens d'équipement (à 43,1 %) devant celui de l'industrie légère (27,9%), de la construction (12,9%), des produits agro-alimentaires (10%) et du pétrole (6,1 %). En termes de stocks d'investissements, les pays asiatiques dominent largement. Taiwan est ainsi le premier investisseur au Viêt-nam(15,2 % du stock d'IDE) devant Singapour (14,9 %), le Japon (12,3 %), la Corée du Sud (10,5 %), Hong-Kong (7,31 %) et les îles vierges britanniques (5,28 %). L'Asie représente ainsi 69,8 % des IDE, l'Union européenne 13,5% et les États-Unis 2,85 %. Source site « *World Factbook* », CIA, le 12/08/2008, source annexe [http://www.ambafrance-vn.org/article.php3?id\\_article=523](http://www.ambafrance-vn.org/article.php3?id_article=523). Site visité le 12/08/2008.

<sup>400</sup> Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », *op. cit.*

<sup>401</sup> Cette crise, qui a touché en premier lieu la Thaïlande, s'est révélée par des problèmes de taux de change et de dévaluation du bath. Elle incite les pays de la région à augmenter leur réserve de devises étrangères et d'or pour limiter les risques en cas de crise. Le Viêt-nam, à l'instar de la Chine, possédait ainsi une réserve estimée en 2007 à 19,74 Md US\$, permettant une couverture pour risque de 3 mois sur ses besoins et une marge d'intervention en cas de crise.

<sup>402</sup> On remarque par exemple que la quasi nationalisation de certaines banques américaines et la force avec laquelle l'État américain a renforcé les contrôles, peut jeter des doutes sur la pertinence d'un système trop libéral et donner à réfléchir à un état comme le Viêt-nam, qui a choisi d'alléger fortement sa présence et son contrôle sur les banques.

**D'importantes réformes structurelles doivent permettre entre 2001-2010** de poser les fondements d'une société moderne souhaitant devenir un Nouveau Pays Industrialisé. L'accent est mis sur le développement du capital humain. Le Viêt-nam veut **tendre vers une économie des connaissances**. Il faut prioritairement former les élites scientifiques et techniques capables d'appliquer et de créer les technologies du futur<sup>403</sup> et réaliser parallèlement les investissements infrastructurels pour soutenir la modernisation de l'industrie et les projets innovants. Il faut assainir et moderniser l'administration publique<sup>404</sup>. C'est la période des grandes réformes du système bancaire, de la décentralisation des administrations publiques, y compris du secteur éducatif et de l'intégration à l'OMC<sup>405</sup>.

Appuyé par ses profondes réformes, le Viêt-nam a su profiter, comme tous les pays de la région<sup>406</sup>, d'un environnement international favorable et du « miracle économique asiatique ». Avec ses 86 millions d'habitants, sa réussite, son potentiel et son positionnement géostratégique<sup>407</sup>, il est à présent reconnu sur la scène internationale. Marqué par l'empreinte du modèle économique de planification de l'ex-Union Soviétique, il ne tire pourtant son inspiration d'aucun modèle économique précis mais plutôt de plusieurs modèles de réussites. La population estime les États-Unis pour leur réussite mais le système économique s'inspire surtout des voisins asiatiques même si, parfois, les conditions d'une bonne adaptation ne sont pas toujours réunies<sup>408</sup>. Le pays veut aller vite, parfois trop vite.

Avec 837US\$ en 2007, le PIB par habitant est supérieur à la moyenne régionale et mondiale<sup>409</sup> et le bilan des principaux indicateurs sur les vingt dernières années attestent

<sup>403</sup> Notamment dans les domaines de l'information, la biologie, les nouvelles technologies, les technologies appliquées.

<sup>404</sup> La Réforme de l'Administration Publique (RAP, 2001-2010), doit notamment combattre la corruption, le gaspillage, augmenter la participation des citoyens à la vie publique, améliorer les capacités de management et des systèmes de répartition, la réforme des salaires, la simplification des procédures administratives.

<sup>405</sup> Le 11 janvier 2007, le Viêt-nam est devenu le 150<sup>ème</sup> membre de l'OMC.

<sup>406</sup> Même les pays qui ne poursuivent pas officiellement une économie de marché, tels que le Myanmar ou le Laos, bénéficient, en dépit de leurs problèmes politiques internes, d'une croissance soutenue. En 2007, la croissance et la valeur de leur PIB étaient respectivement de 5,5% et 1 900 US\$ PIB ppa et de 7,5% et 2 100 US\$ PIB ppa. L'une des questions de fond pour tous ces pays réside toutefois dans la manière dont ces richesses sont réparties. Source : estimations pour l'année 2007, *World Factbook*, CIA, consulté le 13/08/2008.

<sup>407</sup> Ce positionnement est probablement lié aux victoires récentes, aux particularités du système politique, à l'efficacité des résultats économiques mais surtout au positionnement géographique qui place le pays dans la dynamique de montée en puissance du bloc asiatique sur la scène internationale.

<sup>408</sup> Il en fut ainsi par exemple de la restructuration des entreprises d'État, inspirée du modèle coréen et qui posa de sérieux problèmes de gestion des ressources humaines. De même pour la création des zones d'échanges d'importation et d'exportation ou des zones industrielles prioritaires, implantées sur des modèles singapourien ou chinois en inadéquation aux contextes locaux. Les conséquences sociales et économiques en sont nombreuses. Ainsi, inspirée par le modèle coréen, la restructuration des entreprises d'État a posé de sérieux problèmes de gestion des ressources humaines. Inspirée par les modèles singapourien ou chinois, la création des zones d'échanges ou des zones industrielles prioritaires, n'a pas pu atteindre le degré d'efficacité escompté. Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », *op. cit.*

<sup>409</sup> Le PIB ppa par habitant est estimé à 2 600 US\$ en 2007. Le taux de croissance du PIB était de 8,45% en 2007. Source site CIA, *World Factbook*, consulté le 17/07/2008.

d'un fort développement<sup>410</sup>. Le pays se situe à présent au dessus de la moyenne mondiale des pays émergents<sup>411</sup>. Mais il reste cependant l'un des pays les plus pauvres de la planète même s'il a su limiter significativement la pauvreté<sup>412</sup> et les efforts à réaliser sont faramineux pour atteindre ses objectifs. Le PIB est encore faible et la forte croissance économique s'est élevée mais elle est mesurée à partir d'une production et de richesses laissées exsangues.

Des programmes de soutien sont mis en place mais sont insuffisants pour enrayer les inégalités et pour compenser la disparition des systèmes d'aide sociale<sup>413</sup>. Les inégalités entre les citoyens sont criantes et l'économie de marché accentue les écarts et les déséquilibres<sup>414</sup>. Le Viêt-nam a des difficultés pour contrôler les conséquences d'une modernisation effrénée.

Malgré cela, le pays s'oriente irrémédiablement sur la voie d'une économie de marché au service du socialisme et le secteur privé prend le pas sur le secteur public pour la création de richesses et d'emplois<sup>415</sup>.

Pour obtenir ces résultats, le pays s'impose de placer les ressources humaines au cœur de sa stratégie de développement, à l'instar des pays développés<sup>416</sup>. « *L'avantage comparatif peut tenir à une ressource naturelle, une compétence humaine, des talents d'entrepreneur, ou une technologie d'exception...Le Viêt-nam a un potentiel d'avantages*

<sup>410</sup> La croissance se situe entre 6% et 7% avant 2004, presque 8% sur les quatre dernières années. L'IDH est passé de 0,59 en 1985, moyenne actuelle des pays les plus pauvres, à 0,723 en 2005, plaçant le pays en 109<sup>ème</sup> position sur 174 devant l'Indonésie (116<sup>ème</sup> en 1992). L'estimation de 2010 est de 0,8 (moyenne actuelle en Asie de l'Est).

<sup>411</sup> C'est notamment la libération des prix et des salaires (hors du secteur d'État) qui ont favorisé la croissance des inégalités. L'inflation et l'augmentation des besoins de consommation sont inégalement compensées les salaires en fonction du type d'emploi, de la couche sociale ou du lieu de résidence. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 51.

<sup>412</sup> En 2004, 29,8% de la population du pays avait moins de 15 ans. Comparativement à 236 pays, il se situait à la 103<sup>ème</sup> place des pays les plus jeunes de la planète, 13<sup>ème</sup> pour sa population, 62<sup>ème</sup> PIB pour un total de 34,309 millions d'US\$. Source pays du monde, [http://www.pays-monde.fr/classement-pays-mondial-jeune\\_3.html](http://www.pays-monde.fr/classement-pays-mondial-jeune_3.html), le 10/8/2008.

<sup>413</sup> Soutiens concernés des crédits financiers aux particuliers ou aux entreprises, provenant de banques telles que la VBT, La Banque du Viêt-nam pour les pauvres (Vietnam Bank for the Poor). 70 à 80% de personnes considérées comme pauvres ont bénéficié ou ont accès à ce système de microcrédit (Estimation de la Banque Mondiale, Nolwen Hénaff, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam », op. cit., page 7.

<sup>414</sup> Le niveau de réduction de la pauvreté, évalué sur la période 1993-2004, faisait état de 19,5% en 2004 contre 58,1% en 1993. Vietnamese Academy of Social Science, VASS, 2006, page 11, in Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », op. cit., page 26.

<sup>415</sup> En 2003 le secteur représentait 90 % des emplois salariés (contre 10% pour les entreprises d'État, y compris 1% pour les entreprises étrangères) et 82 % des exportations (soit 16,2 Md US\$, hors pétrole), dont 48% entreprises privées vietnamiennes et 34% entreprises privées étrangères. Le secteur privé a été multiplié par quatre en quatre ans et il se crée aujourd'hui en moyenne 600 entreprises par semaine. Source CCIFV, chambre de commerce et de l'industrie au franco-vietnamienne.

<sup>416</sup> Hénaff Nolwen, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* » prepared for ILO-Geneva as a background report for the ILO's International Labour Conference, 2008. Technical discussion on « Skills development strategies for improved productivity, employment growth and development : Experience from Costa Rica, Ireland, Republic of Korea and Vietnam », ILO Geneva, 22 October 2007.

*comparatifs dans les trois facteurs, mais celui qui repose sur les ressources humaines est le plus prometteur et est potentiellement illimité [...] »<sup>417</sup>.*

Mais le nouveau modèle économique bouleverse totalement la division du travail et donc la demande du marché de l'emploi envers le capital humain.

### 3.2.2 Les limites du système économique

On peut donc se demander si ce capital humain est en mesure de répondre aux prochains défis économiques imposés par le marché. De cette réponse découlera les attentes des différents acteurs envers le système de formation. Les ressources humaines qui ont permis jusqu'à présent de soutenir la croissance sont-elles suffisantes pour atteindre, comme espéré, un nouveau cap économique permettant de rapprocher le pays du stade de développement des pays industrialisés ? Dans le cas contraire quelles sont les nouvelles compétences requises par le marché de l'emploi ? Les réponses sont capitales pour comprendre l'avènement du marché de l'éducation, car elles nous permettent de découvrir et de poser les objectifs de formation à atteindre comme hypothèse pour l'évaluation des capacités de l'offre locale ou étrangère.

En l'absence de capital physique, d'importante ressources naturelles ou de matière première exploitables, l'importante croissance économique qu'a connu le pays jusqu'à présent, a majoritairement été garantie par la force et la potentialité de la main d'œuvre existante. Le faible coût de la main d'œuvre<sup>418</sup> comparativement à son bon niveau d'éducation a permis jusqu'à présent de créer un avantage compétitif qui place le pays en concurrence directe avec des pays de la région tels que la Chine, l'Inde, la Malaisie ou encore la Thaïlande.

Les réformes économiques ont modifié la carte de la division du travail entraînant la modification des qualifications des ressources humaines du pays. L'efficacité de la production économique s'est construite jusqu'à présent d'une part sur la jeunesse et le nombre de personnel disponible, d'autre part surtout sur la capacité de ces ressources humaines à pouvoir s'adapter et se reconverter. Mais l'environnement concurrentiel de plus en plus fort impose progressivement non seulement l'adaptation mais aussi l'amélioration des compétences des employés.

Le *Doi Moi* a entraîné des bouleversements sociaux et économiques touchant la majorité de la population et des secteurs d'activités du pays, amenant la modification profonde de la carte des métiers. En un temps record, le passage d'une économie planifiée à une économie de marché provoque un surcroît de besoins en ressources humaines et contraint des millions de personnes à la reconversion, au changement d'emploi, ou la mobilité géographique<sup>419</sup>. Toutes les catégories d'emplois sont concernées, des fonctionnaires d'État aux salariés du privé, ainsi que les millions de personnes en auto-emploi.

<sup>417</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 142.

<sup>418</sup> Les salaires très bas en rapport au haut niveau d'éducation de la main d'œuvre sont un avantage comparativement aux pays qui se trouvent au même stade de développement dont la main d'œuvre n'a pas un tel niveau d'éducation. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 13.

<sup>419</sup> Cette nouvelle division du travail a du aussi intégrer comme paramètre, les milliers de travailleurs immigrés ou réfugiés rentrant au pays.

Le démantèlement du planning central pour l'emploi a quatre conséquences majeures pour la population<sup>420</sup> :

- le plein emploi n'est plus garanti et n'est plus explicitement un objectif à atteindre ;
- les sources d'emploi se diversifient avec notamment l'émergence du secteur privé ;
- l'emploi à vie disparaît ;
- l'éducation, la formation et les employés doivent s'adapter aux nouveaux mécanismes imposés par le marché.

La fin de la planification centralisée marque l'arrêt des systèmes « redistributifs ». L'État ne subventionne plus les entreprises publiques, les organisations de masse et les coopératives. La recherche de l'efficacité entraîne des licenciements massifs, dans les systèmes non productifs, des personnels en surnombre ou occupant des postes obsolètes<sup>421</sup>. Il y a une forte diminution de l'auto-emploi, des activités agricoles, familiales ou artisanales, au profit des emplois salariés<sup>422</sup>.

Malgré cela, l'auto-emploi reste avec les petites entreprises industrielles et commerciales les moteurs de la création de millions d'emplois nouveaux<sup>423</sup>. Accompagnés des grands projets industriels et de la montée en puissance des activités du tertiaire<sup>424</sup>, tous ces secteurs ont permis ainsi d'amortir les licenciements, le reclassement<sup>425</sup>, la première embauche des jeunes. Il en résulte une certaine maîtrise du taux de chômage<sup>426</sup> et une contribution à l'abaissement du niveau de pauvreté.

Cette dynamique a compensé le manque de clarté de la politique de l'emploi de l'État. Elle était jusqu'à présent soutenue par une main d'œuvre, qui ne possède certes pas toutes les compétences requises, mais qui possède les capacités d'adaptation suffisantes, grâce à son niveau d'éducation et à une forte motivation. Elle convient largement pour la production de biens et de services qui n'exigent pas de posséder des compétences techniques élevées.

Pourtant cette main d'œuvre évolue dans un cadre social difficile et inégalitaire. Les règles sociales actuelles, très sécurisantes, doivent elles aussi s'adapter. L'emploi à vie laisse la place aux aléas des emplois privés<sup>427</sup>, la protection sociale est remise en cause,

<sup>420</sup> Nolwen Hénaff, Presentation of the report « Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam », *op. cit.*, page 28.

<sup>421</sup> La restructuration du secteur agricole, la croissance des IDE et des projets d'entreprises locaux, la modernisation des entreprises d'État, qui incitent à la rationalisation du travail, à la réduction des surplus d'effectifs. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, *op. cit.*, page 18.

<sup>422</sup> Les emplois domestiques, artisans, ou tout autre emploi non salariés, représentaient 74% des emplois en 2005 contre 84% en 1996. *Ibid.*, page 82.

<sup>423</sup> *Ibid.*, page 82.

<sup>424</sup> *Ibid.*, page 5-6 pour les nouveaux emplois.

<sup>425</sup> *Ibid.*, page 13.

<sup>426</sup> Le taux de chômage était de 5,3% en 2007. Il était de 6,8% entre 1998 et 1999. Source, Mission économique, Article statistiques économique Viêt-nam, Mai 2008, DGTPE, Direction du Trésor et de la vie Politique et Economique. France. Base de données CEIC sur les pays émergents, site visité le 17/07/2008. [http://www.missioneco.org/vietnam/documents\\_new.asp?V=1\\_PDF\\_144036](http://www.missioneco.org/vietnam/documents_new.asp?V=1_PDF_144036)

<sup>427</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, *op. cit.*, page 56.

les droits des employés et les conditions de travail sont à réviser. Mais des outils de contrôle tels que le nouveau code du travail ont du mal à être appliqués car les gouvernances des entreprises sont très instables et la majorité des personnes assume encore des employés non-salariés<sup>428</sup>.

Même si l'essentiel de la structure économique du Viêt-nam se fonde encore sur la production familiale et agricole<sup>429</sup>, elle s'oriente inexorablement vers l'emploi salarié au dépend de l'auto-emploi<sup>430</sup>. De plus en plus, la croissance va s'orienter sur des activités privées locales ou étrangères<sup>431</sup>, à plus fort volume ou à plus forte valeur ajoutée. Le pays est à présent reconnu pour sa forte capacité à capter les IDE. Il a doublé l'Indonésie et a intégré le peloton de tête en Asie de l'Est en volume des flux commerciaux. Son PIB et ses potentialités économiques le laissent encore très loin des dragons asiatiques et de ses objectifs. Il s'est pour l'instant cantonné à des productions de faible qualité dans le secteur industriel (textile, petits équipements<sup>432</sup>, engrais<sup>433</sup>) ou dans l'exploitation de produits non transformés (agriculture, extraction pétrolière<sup>434</sup>, etc.). L'économie est très majoritairement placée dans un marché fortement concurrentiel, avec des productions qui feront un jour les beaux jours de pays émergents<sup>435</sup>, avec des produits de plus en plus risqués et en inadéquation avec les standards de qualité internationaux<sup>436</sup> comme en

<sup>428</sup> Notamment pour les petits commerçants, employés agricoles, artisans. *Ibid.*, page 55.

<sup>429</sup> Les entreprises de type familial ou artisanal restent largement le premier employeur au Viêt-nam (66% en 1997, par ailleurs 51% des entreprises salariés embauchent moins de 25 salariés. *Ibid.*, tableau 2 p112. On constate aussi une stabilisation des effectifs, ce qui marque la fin de la période de restructuration et rénovation économique et une période de maturité ou d'exploitation du système économique dans cette période de transition. *Ibid.*, page 108, voire détail figure 1.

<sup>430</sup> Tran Tien Cuong, 2002 :205, cité par Hénaff Nolwen, *Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, rapport Viêt-nam section éducation, réseau International Universitaire de Genève (IUED, Université de Genève, UNRISD, IRD, RUIG – Défi Social du Développement, disponible sur <http://www.ruig-gian.org/ressources/comelieu-edu-Freire-Henaff-Martin.pdf>, 2002, page 13.

<sup>431</sup> En 2005, le secteur privé et les compagnies locales représentaient 10,8% des emplois, les entreprises étrangères 2,8% principalement dans le secteur industriel (cuir, fourrure, transformation alimentaire).

<sup>432</sup> La production industrielle a progressé de 17% en 2007 (estimation). Elle concerne principalement : la transformation alimentaire, le textile, les chaussures, les machines outils, charbon, l'acier, le ciment, l'engrais chimique, le verre, pneus, l'huile, le papier. Selon, *The World Factbook*, de la CIA, le 10/8/2008.

<sup>433</sup> Avec notamment le développement de l'industrie chimique.

<sup>434</sup> Le pays possède d'importants gisements de pétrole et de gaz qu'il tente difficilement de valoriser par la construction d'une raffinerie.

<sup>435</sup> D'autre part, les avantages acquis par cette stratégie ne durent jamais longtemps. Des pays plus pauvres comme le Laos ou le Cambodge deviendront un jour les concurrents directs, notamment dans des produits non transformés du secteur de l'agriculture ou de faible qualité dans le textile. Des pays comme la Chine ou l'Inde auront plus de propension à résister et réagir grâce à leur énorme potentiel humain., même si la Chine n'est pas à l'abri de la concurrence vietnamienne. Récemment, Adidas a choisi de transférer certaines de ses productions de Chine vers l'Inde en raison d'une différence de salaire mensuel de 10US\$ (100 US\$ en Inde contre 110 US\$ en Chine), mais aussi vers le Viêt-nam pour une différence encore plus faible (salaire minimum de 50US\$ environ), mais jusqu'à quand ?

<sup>436</sup> Comme en témoignent les scandales qui ont éclaté en Chine en 2008, à propos de la mélamine dans le lait ou des peintures toxiques servant au revêtement des jouets. Selon les autorités chinoises, l'affaire du lait frelaté remonte en fait à au moins 2005 et touche largement toute la chaîne de production du lait, de l'agriculture à la transformation. Ces problèmes sont probablement largement répandus, mais ignorés ou volontairement cachés, principalement dans tous les pays qui s'imposent un faible niveau de

témoignent les récents événements en Chine. L'entrée dans l'OMC, l'ouverture des marchés et la disparition des barrières fiscales, enlèvent progressivement les protections, les quotas, les monopoles et les entreprises locales sont de plus en plus attaquées sur le marché intérieur.

Si le pays souhaite rattraper les concurrents directs, tels que la Malaisie et la Thaïlande, il doit sensiblement faire évoluer son PIB par, notamment, le renforcement des exportations<sup>437</sup>, l'augmentation de la consommation intérieure et donc du pouvoir d'achat et s'appuyer plus fortement sur le potentiel des IDE. «[...] *le pays n'a pas développé de spécialisation pour son économie et s'est laissé porter par la croissance* »<sup>438</sup>. Il doit différencier ses types de production de biens et de services et trouver d'autres leviers économiques.

Le Viêt-nam découvre ainsi que les ressources humaines peuvent tout autant garantir le développement, que devenir un goulot d'étranglement. L'État souhaite réagir et promouvoir le niveau technologique des entreprises par l'élévation du niveau de qualification du personnel pour qu'il s'adapte aux technologies modernes, « [...] *pour tenter de placer le pays sur des créneaux à plus forte valeur ajoutée dans la division régionale et internationale du travail* »<sup>439</sup>.

Cette ambition dépend du potentiel d'une force de travail, de techniciens, de cadres et d'intellectuels, qui ont été formés pour répondre à des industries provenant des pays de l'Est. On retrouve globalement deux profils de personnel au sein des entreprises :

- la main d'œuvre non cadre est pour l'essentiel non qualifiée, en reconversion ou découvrant un nouveau métier, qui était estimée à 85% en 1999<sup>440</sup> ;
- l'encadrement qualifié, qui souhaite élever ses compétences au niveau du marché de l'emploi international.

L'adaptation de cette force humaine sera complexe et les compétences de haut niveau manquent cruellement autant pour les techniciens non cadres, qu'aussi bien pour les équipes d'encadrement. C'est particulièrement le cas pour les entreprises étrangères<sup>441</sup>, ce malgré le fort pourcentage de cadres qui ont suivi une formation universitaire et pour toutes celles impliquées directement dans le marché mondial.

*« La main-d'œuvre qualifiée est beaucoup plus difficile à recruter, moins sans doute par manque d'effectifs qu'à cause de l'inadéquation fréquente entre les qualifications*

contrôle qualitatif de leur production. Source Gong Jing, « Chine, petite histoire édifiante du lait frelaté », journal Caijing Wang, extrait, Pékin, 2008, in *Le courrier International*, N°935, page 29.

<sup>437</sup> Nolwen Hénaff, Presentation of the report « Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam », *op. cit.*, page 25, figures 4 et 5.

<sup>438</sup> Nolwen Hénaff, Presentation of the report « Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam », *op. cit.*, page 38.

<sup>439</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, *op. cit.*, page 13.

<sup>441</sup> L'exigence est très forte pour les entreprises à capitaux étrangers et à un moindre niveau, pour les entreprises d'État et les sociétés. Le pourcentage de la main d'œuvre formée aux niveaux postsecondaire supérieur et universitaire est de plus de 58% pour les entreprises à capitaux étrangers, de 47% pour les entreprises d'État et 55% pour les Sociétés. Sources Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, *op. cit.*, page 107 & Nolwen Hénaff, « Investissements directs étrangers, mondialisation et emploi au Viêt-nam », in *Revue Autrepard*, Paris : n° 37, 2006, *op. cit.*, page 86. Tab. 4.

proposées et les qualifications demandées »<sup>442</sup>. Ces entreprises de « deuxième génération », savent qu'en plus d'une bonne gestion, il faut être astucieux, innover et donc s'entourer des ressources humaines adaptées qui, d'une part, s'approprient de nouveaux savoirs scientifiques, d'autre part, possèdent des savoir-faire permettant l'enrichissement et l'adaptation leurs connaissances et enfin qui sont porteurs de savoir-être permettant la synthèse entre leur projet et celui de l'entreprise<sup>443</sup>.

La majorité des entreprises profitent encore d'une période similaire aux « trente glorieuses »<sup>444</sup>, dans une sorte d'insouciance entrepreneuriale<sup>445 & 446</sup>. Mais il sera de moins en moins possible de compenser le manque de compétence par la formation interne, la valorisation salariale, ou à défaut par le recrutement étranger<sup>447</sup>. La croissance des activités et du niveau d'exigence qualitatif entraîne celle de la demande de cadres compétents. La formation interne sera progressivement limitée par le niveau d'expertise des formateurs. La valorisation salariale pousse à une surenchère qui alimente actuellement une forte bulle spéculative à l'emploi et entraîne une mobilité qui limite la performance des équipes, l'acquisition d'expérience et l'implication des individus<sup>448</sup>.

En effet la stratégie des cadres ne coïncide pas avec celle des responsables d'entreprises. Ils sont surtout motivés par les revenus et ce loin devant les conditions de travail. Ils ne recherchent pas forcément une adéquation entre la fonction et leur formation<sup>449</sup>. La gestion de l'emploi garanti à vie était auparavant l'affaire de l'État. La perte de cette couverture ne semble pas concerner à priori des salariés qui, en réaction aux nombreux avantages sociaux qui ont disparu, tentent d'engranger au plus vite des revenus pour assurer le quotidien et l'avenir de la famille.

Règles du marché et croissance de l'activité obligent et tendent à homogénéiser les pratiques et les problématiques des entreprises. Un rapprochement est ainsi déjà observé entre toutes les entreprises positionnées sur le marché international et/ou concurrencées sur le marché intérieur. « *Les entreprises à capitaux étrangers se distinguent de moins en*

<sup>442</sup> Ibid.

<sup>443</sup> Nous faisons référence ici à la méthodologie des « 3 S » préconisée en formation pour permettre une acquisition globale et transversale des savoirs. Par Claude Chevrier, professeur d'agronomie à l'Université de Tours, France. Document à usage interne, formation de formateurs AUF. Nha Trang, Viêt-nam, septembre 2008.

<sup>444</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*

<sup>445</sup> Au Viêt-nam, tout le monde semble rêver de vouloir créer son entreprise et tout est prétexte à cela. Ainsi des milliers de petites entreprises de moins de cinq personnes se créent rapidement. Elles sont placées sur le marché des petits services domestiques. (Ronnas, Ramamurthy, 2000, cités par Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau, op. cit.*, page 107.

<sup>446</sup> Certains entrepreneurs qualifient le pays « d'économiquement plus libéral que les USA ». Référence à une réunion pour l'environnement économique et les investissements, CCIFV, janvier 2004.

<sup>447</sup> Hénaff Nolwen, Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation, *op. cit.*, page 20.

<sup>448</sup> Les dirigeants des entreprises internationales n'ont de cesse de répéter que la situation devient ingérable. Les charges salariales des cadres influent lourdement sur leurs budgets et la chasse aux cadres compétents entraîne une guerre (qui ne dit pas son nom) entre les entreprises. Sources principales : CCIFV, forum employeurs de formation et emploi, HCMVille, 2008.

<sup>449</sup> Dans la tradition qui avait conduit des milliers d'entre eux à travailler dans les pays de l'Est et profitant notamment de leur réputation de « main d'œuvre qualifiée et efficace », ils sont à présent de plus en plus nombreux à vouloir quitter le pays pour travailler à l'étranger, par exemple au Japon, pour pouvoir ramener des capitaux « au pays ».

moins des entreprises nationales opérant dans les mêmes secteurs et dans des conditions équivalentes, en matière de création d'emploi comme de recrutement et de gestion de la main-d'œuvre [...] »<sup>450</sup>. Ainsi, toutes les entreprises devront un jour plus ou moins assumer le même type de difficultés de recrutement.

Les difficultés de recrutement sont aggravées par le manque de vision globale entre l'appareil de production et de formation. « *Le Doi Moi remet en cause l'encadrement du jeu social et change les règles du jeu économique. Ces changements traversent les politiques d'éducation-formation et les politiques de l'emploi* »<sup>451</sup>. Dans la limite de ses potentialités, le système de planification assurait en principe, grâce à l'intervention et au contrôle de l'État, la liaison entre l'emploi et la formation, ce n'est à présent plus le cas. « [...] *l'abandon de la planification centrale a rompu l'articulation entre l'éducation et l'emploi* [...] »<sup>452</sup>.

Il s'opère un transfert, une délégation des responsabilités de l'État vers le secteur des entreprises et de la formation. Ceci renforce leurs responsabilités et incite à plus d'implication pour garantir des acquisitions de compétences plus adaptées. Et finalement de manière encore plus forte, les ressources humaines du pays se retrouvent scellées au développement et au destin du pays<sup>453</sup>. Il reste à présent à vérifier si l'offre de formation et d'éducation a les moyens d'assumer leurs responsabilités.

### 3.3 L'offre vietnamienne traditionnelle d'enseignement supérieur

[L'offre vietnamienne traditionnelle d'enseignement supérieur<sup>454</sup>]

Par principe il est toujours plus commode pour un pays de pouvoir s'auto-suffire en matière d'éducation et de formation. En est-il le cas pour le Viêt-nam, si non, quelles sont les forces et les faiblesses de l'offre locale et par d'éducation que faut-il atteindre d'une offre étrangère ? Nous verrons dans un premier temps en quoi l'histoire du système éducatif, notamment sa double culture, a influencé son développement quantitatif, impacte encore grandement sur sa culture académique et conditionne ses capacités d'évolution qualitative. En dressant un panorama des problèmes relatifs au développement des différents secteurs de formation supérieur, nous pourrons en suite comprendre les limites de l'efficacité des importantes réformes en cours. Ce sera l'occasion de mesurer quels sont les segments potentiels du marché éducatif et de situer la force du positionnement de l'offre locale pour chacun d'entre eux. Pour ce motif nous nous intéresserons à l'offre privée locale qui est l'un des arguments essentiels de la politique éducative de l'État pour assurer en partie l'avenir de l'enseignement supérieur. Elle est ainsi l'un des éléments révélateurs permettant d'évaluer les résultats des réformes libérales entreprises. C'est donc en traitant de l'environnement de l'offre d'enseignement supérieur local, que l'on devrait plus facilement appréhender le positionnement de l'offre étrangère sur le marché. Ce travail permettra aussi la découverte des conditions environnementales dans lesquelles l'offre étrangère doit évoluer, mais aussi,

<sup>450</sup> Nolwen Hénaff, « Investissements directs étrangers, mondialisation et emploi au Viêt-nam », in *Revue Autrepart*, Paris : n° 37, 2006, *op. cit.*, page 75.

<sup>451</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, *op. cit.*, page 18.

<sup>452</sup> *Ibid.*, page 23.

<sup>453</sup> *Ibid.*, page 43.

<sup>454</sup> Vous trouverez en annexes l'ensemble des informations, figures 3.6 et 3.7 et tableaux 3.4 à 3.12, qui décrivent de manière plus détaillée la situation générale du système éducatif vietnamien et de l'enseignement supérieur en particulier.

les particularités des établissements locaux en tant que futurs partenaires, prestataires de service ou concurrents potentiels.

### 3.3.1 Un système éducatif qui a fortement prospéré

Après des années de guerre, le système éducatif a fait la preuve sur le court terme d'une efficacité étonnante pour s'unifier, se reconstruire, massifier l'enseignement de base et construire les sections du supérieur. La fin de la guerre du Viêt-nam marqua pour l'État l'heure d'une reconstruction dans l'urgence et sans ressources financières. Il fallait unifier un appareil éducatif divisé en deux systèmes contradictoires avec pour seul commun atout les mêmes fondements historiques et culturels.

**Au Nord**, avant l'unification du pays, l'enseignement relevait de la seule responsabilité de l'État, l'école étant donc totalement publique. « *Au Nord, la mobilisation de l'ensemble de la population pour la réunification du pays et son développement ont rendu inconditionnelle l'adhésion de la population à un modèle scolaire égalitaire dans lequel la seule offre est une offre d'État* »<sup>455</sup>. Ce fonctionnement préfigura l'ensemble du système éducatif actuel<sup>456</sup>.

Dans la tradition des techniques militaires forgées par les réalités des temps de guerre et du système planifié socialiste, le pouvoir impulsait des directives que des unités mobiles et isolées se chargeaient d'appliquer. La prise de décision était centralisée et sa mise en œuvre largement délocalisée et garantie par des unités très autonomes. L'aide internationale, principalement soviétique et chinoise, appuyait les financements et renforçait l'expertise scientifique, notamment par la formation continue et l'influence sur les programmes. Des milliers d'enseignants ont suivi leurs études dans l'ex-URSS, ce qui explique que la première langue vivante à l'époque était le russe. Le système de recrutement pour l'enseignement supérieur était déjà marqué par l'élitisme et par des quotas quantitativement relatifs à un nombre de places très limités et spécialisés en fonction des besoins d'une économie centralisée. Les sortants de l'université se voyaient très majoritairement attribuer les postes de la fonction publique. L'université était fortement bureaucratique, hiérarchisée, avec des départements et des programmes fortement cloisonnés. Le système offrait cependant de nombreuses passerelles permettant aux étudiants d'améliorer leur qualification et différencier leurs connaissances, notamment dans le cadre de la formation continue.

**Pendant ce temps, au Sud**, le système est décentralisé et influencé par les normes occidentales, influencée par l'époque coloniale française, puis par les USA qui, dans le contexte de la Guerre froide et à l'image de leurs ennemis, ont intérêt d'étendre leur influence en particulier à travers la formation des élites.

Ce système donnait une grande liberté aux établissements et permettait de diversifier une offre aussi bien publique que privée<sup>457</sup>. C'était les prémices du marché de l'éducation<sup>458</sup>, qui favorisa le développement de l'éducation supérieure, par la création de cinq universités

<sup>455</sup> Nolwen Hénaff, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam », *op. cit.*, page 266.

<sup>456</sup> Source entretien Ngoc Du, compte rendu, annexe 3.1.

<sup>457</sup> L'enseignement privé couvrait en 1973, au Sud du Viêt-nam, 3/4 de l'enseignement maternel, près de 18% du primaire, 45% des collèges, 60% des lycées et 77% du supérieur. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, *op. cit.*, page 13. réf. tableau 3 page 21.

<sup>458</sup> Les premières universités privées avaient toutefois une vocation religieuse ou spirituelle. La première université privée au Sud du Viêt-nam se nommait « Université privée Catholique de Da Lat », elle a vu le jour dans les années 60 grâce à la communauté catholique et à ses ressources. La seconde université privée « Université Bouddhique » ou Van Hanh (bonze éclairé) a été créée par le vénérable Thich Minh Chau, vers 1964-65.

et d'écoles spécialisées<sup>459</sup>. La coopération internationale était développée et logiquement orientée vers les pays du bloc de l'Ouest. Comme au Nord, le financement était décentralisé et provoqua des déséquilibres régionaux qui s'ajoutaient aux inégalités persistantes d'un système éducatif élitiste<sup>460</sup>. Deux grands principes d'organisation des études supérieures coexistaient<sup>461</sup> : d'un côté, le système universitaire ouvert à tous, choisi par une élite qui ne destinait pas une carrière de fonctionnaires, de l'autre côté le système des grandes écoles dont l'accès était réglementé par des concours<sup>462</sup>.

**Le rapprochement complexe des deux systèmes s'opéra entre 1975 et 1986**, année du Doi Moi. S'appuyant sur la participation, voire sur l'obligation d'instruction des citoyens<sup>463</sup>, l'engagement prioritaire de l'État se porte dès lors sur l'éducation de masse. Des résultats rapides permirent la massification du niveau du primaire, le lancement du processus au niveau secondaire de base, ainsi que l'amorce du développement des niveaux supérieurs. Mais le système se démocratise et permet de réduire les écarts entre les classes sociales. Des efforts considérables sont réalisés pour unifier les deux systèmes, mettre à niveau les équipements, les programmes, le nombre d'heures, les règles de fonctionnement et pour standardiser le niveau de scolarité de tous les jeunes<sup>464</sup>.

Tous ces progrès ne s'accompagnent pas, avec la même efficacité, d'une évolution relative de la qualité. Les moyens financiers manquent malgré l'afflux de nouvelles aides internationales en 1993<sup>465</sup>. Mais ce n'est pas suffisant pour consolider les pratiques pédagogiques, la formation des maîtres et améliorer les salaires très bas des enseignants. Les équipements sont obsolètes, les investissements pour les nouvelles infrastructures et la recherche sont insuffisants ou inexistantes. La politique éducative ne permet donc plus d'assurer un développement pérenne. C'était la période d'après-guerre, il fallait faire des choix<sup>466</sup>.

### 3.3.2 L'avènement du marché de l'éducation

<sup>459</sup> 318:3

<sup>460</sup> La décentralisation des finances a posé des problèmes de répartition inégalitaire en fonction des ressources locales ou des besoins spécifiques de la population.

<sup>461</sup> L'université de Saigon comprenait plusieurs facultés : lettres, sciences naturelles, droit (dont économie). Les bacheliers s'y inscrivirent sans examens d'entrée. Cette université n'offrait pas certaines spécialités telles que la santé, l'ingénierie, l'architecture. Les meilleurs étudiants qui ne souhaitaient pas poursuivre un système élitiste n'avaient donc pas toujours le choix et devaient s'inscrire dans le système « grandes écoles » pour réaliser leurs objectifs de formation.

<sup>462</sup> Source annexe 3.1.

<sup>463</sup> Les lois sur l'éducation et la formation indiquent qu'il est du devoir (nghĩa vụ) de tout citoyen, dans la tranche d'âge définie, d'apprendre pour obtenir le niveau d'éducation général requis. (Un . 10, 1998 EL ; un . 11, 2005 EL). Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », *op. cit.*, page 44, Appendix 3. The Education and training system.

<sup>464</sup> Il fallait unifier les programmes, les niveaux des élèves, les ouvrages scolaires, les systèmes d'évaluation, la formation des maîtres, etc.

<sup>465</sup> L'année 1993 marque le début des aides de la Banque Mondiale. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, *op. cit.*, page 60.

<sup>466</sup> Rappelons que le pays était encore présent au Cambodge jusqu'en 1989 (année du retrait officiel).

L'État entreprend dès lors des réformes essentielles qui modifie profondément sa politique éducative, notamment entre 1986 à 1989<sup>467</sup>. Elles ont été de trois ordres<sup>468</sup> :

- structurel, notamment par la légalisation du secteur privé et l'arrêt de la gratuité du système scolaire et la diversification des sources de financement ;
- idéologique, car le discours politique finit par intégrer l'importance de l'éducation comme partie intégrante de la stratégie socio-économique et donc comme un investissement indispensable pour le développement du pays ;
- politique, puisque le « [...] *volontarisme laisse la place au pragmatisme* [...] »<sup>469</sup>. L'État assure la conduite générale du système éducatif (cadre pédagogique, programmes, contrôle), mais délègue et décentralise le reste de ses prérogatives vers d'autres niveaux (provinces, districts, sous-districts ou communes). Le pouvoir des établissements va prendre de l'ampleur.

S'appuyant sur cette expérience et sur des bilans qualitatifs<sup>470</sup> traduisant de grosses lacunes, l'État entreprend « [...] *de renforcer la liaison éducation, formation et développement socio-économique ; élargir la base des ressources de l'éducation et de la formation ; améliorer et étendre l'enseignement de base* »<sup>471</sup>.

Le diagnostic porté à l'éducation pointe sa faible qualité, la pauvreté des moyens, la rigidité excessive du système et l'inefficacité de services publics<sup>472</sup>. L'État tente dès lors de faire face en améliorant la gouvernance de l'administration et des établissements, en diversifiant l'offre éducative, en rénovant les programmes, en augmentant les ressources financières par la privatisation et par l'arrêt des subventions<sup>473</sup>.

Ainsi, dès 1986, la généralisation de l'éducation doit permettre d'augmenter le capital humain en permettant aux « travailleurs » d'accéder à la formation et à l'enseignement supérieur. En effet, suite à l'ouverture du pays, il faut former des élites et des cadres capables de répondre aux nouveaux besoins socio économiques.

Suite à la conférence de Jomtien en 1990, l'État réinstaure la scolarité gratuite pour le primaire. Mais à partir de 1997, ce principe de gratuité est, dans les faits, contourné par la politique de « socialisation de l'éducation »<sup>474</sup> pouvant être assimilé pour certain à un processus d'actionnarisation et de développement de ressources propres par le biais de

<sup>467</sup> Début du Doi Moi

<sup>468</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 26.

<sup>470</sup> Bilans très critiques de l'efficacité du système éducatif provenant du MOET, UNDP, UNESCO, 1992, *Ibid.*, page 32.

<sup>471</sup> *Ibid.*, page 32.

<sup>472</sup> Cette inefficacité et le besoin de modernisation du secteur public vont conduire l'État à mener un programme de privatisation qui réduira d'environ 60% le nombre d'entreprises d'État sur une période de 12 années (12.000 en 1992 contre 4.700 en 2004). Le processus a été ralenti car la privatisation est à présent plus complexe pour les entreprises non rentables, endettées ou impliquées dans des secteurs sensibles tels que la santé, l'armement, les télécommunications, l'énergie, etc. Source principale : Article, Doan Viet Dai Tu « Bienvenue au pays de la croissance et de la libre entreprise », Managing Partner de Openasia Consulting Ltd, Vice Président de la CCIFV, Vietnam, 2004, 5 pages.

<sup>473</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 100.

<sup>474</sup> Cette loi consiste à rassembler toutes les composantes sociales, organisations de masse, familles, individus pour participer au développement de l'éducation. Conférence de Vung Tau en 1987 (Phan Minh Hac, 1998 :31), cité par Hénaff Nolwen, *Ibid.*, page 28.

la perception de frais de scolarité<sup>475</sup>. Le peuple est sollicité pour l'effort de reconstruction. La loi sur l'éducation<sup>476</sup> autorise la participation des usagers (notamment pour les frais de scolarité<sup>477</sup>, la maintenance et les investissements des infrastructures) et la levée de capitaux d'agents économiques privés, vietnamiens et étrangers. Cette politique conduit à une diversification des statuts, encourage le secteur privé et semi-privé, incite à une plus grande autonomie du secteur éducatif, tout en maintenant le principe de la tutelle de l'État.

La socialisation met en place un dispositif de participation qui se veut plus égalitaire dans le principe car reposant sur la seule volonté des individus, mais dans les faits, l'égalité des chances n'est pas toujours respectée. Les exemptions pour les plus pauvres et les tarifs adaptés aux contextes locaux ne suffisent pas à compenser l'écart des ressources entre les familles<sup>478</sup>.

Cette période de grandes réformes est un coup de frein au système d'éducation laïque et accentue aussi le rapprochement des deux anciens systèmes. C'est l'avènement du marché de l'éducation par l'instauration de l'autofinancement au sein même du secteur public et de la privatisation d'une partie du système éducatif, surtout en ce qui concerne les cycles supérieurs<sup>479</sup>. On peut dès lors se demander en quoi toutes ces réformes ont véritablement consolidées les capacités de l'appareil éducatif et notamment celles de l'enseignement supérieur ?

### 3.3.3 Une offre locale d'éducation et de formation quantitativement forte

[Une offre locale d'éducation et de formation quantitativement forte<sup>480</sup>]

Toutes les réformes ont permis tout au moins d'obtenir des résultats quantitatifs impressionnants notamment en termes de massification de l'éducation et de lancement des systèmes du supérieur. Elles ont abouti à une structuration très claire et rigoureuse des différents secteurs ou niveau d'activités. Structurellement, le système éducatif vietnamien et

<sup>475</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*

<sup>476</sup> Loi sur l'éducation N° 11/1998/QH10. 02/12/1998, amendée le 25/12/2001, amendée le 14/06/2005 [38/2005/011]. Voir principaux textes de loi sur l'éducation, voir annexe 3.6. Les différents acquis et orientations politiques en matière d'éducation ont été intégrés dans la loi sur l'éducation de 1998 (suivant la constitution de 1992). Elle consacre la mise en place progressive d'un système législatif de l'éducation qui doit soutenir les objectifs de développement, d'industrialisation, de modernisation. Elle a mis du temps à être votée à cause de l'aspect stratégique de l'éducation et des réticences de la part de politiques à l'égard du processus de privatisation. Source MOET, citée dans Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau, op. cit.*, page 58.

<sup>477</sup> Sauf dans un premier temps pour le primaire, puis pour le secondaire.

<sup>478</sup> Les charges devant être assumées par les familles pour l'éducation sont très lourdes, elles varient entre 25% et 65% du coût des études dans le primaire. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau, op. cit.*, page 100.

<sup>479</sup> Voir annexe 3.6.

<sup>480</sup> Source principale : Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », *op. cit.*, page 44, Appendix 3. The Education and training system. Sources annexes : - Information et données sur les concours d'entrée en 2002 (Thong tin so lieu ve tuyen sinh dai hoc), Docteur Le Anh Vu et Tang Ky Son. - Ambassade de France en République Socialiste du Viêt-nam, *document de synthèse de préféabilité — Université Française au Vietnam*— Avril 2002 – Open Asia Consulting. - Site internet du MOET.

le secteur de l'enseignement supérieur en particulier forment donc des bases solides pour le développement.

Les réformes ont ainsi permis de réguler administrativement le rôle des nombreux acteurs<sup>481</sup> intervenant dans le système éducatif et dans les fonctions que doit assumer le Ministère de l'Education et de la Formation (MEF ou MOET)<sup>482</sup>. En 2000, le pays avait presque atteint ses objectifs de généralisation de l'enseignement primaire avec un taux de 94% d'alphabétisation et un taux net de scolarisation de 90%. L'étape suivante était la généralisation de l'enseignement secondaire pour 2010. La massification et l'ouverture de l'offre sont à l'origine d'une forte progression des secteurs du supérieur secondaire et universitaire. Pour 1000 élèves dans le primaire :

- 400 se trouvaient dans le secondaire de base en 1980 contre 883 en 2007 ;
- 87 dans le secondaire supérieur en 1980 contre 515 en 2007 ;
- 19 à l'université en 1980 contre 219 en 2007.

L'enseignement général<sup>483</sup> est structuré de manière identique à la France, avec le même nombre d'années de scolarité par section d'âges de 6 à 18 ans. La structure des programmes d'enseignement universitaire implique une année supplémentaire pour le suivi du premier cursus appelé Dai Hoc. Ce que nous apparenterons par commodité à la licence se déroule donc en quatre années<sup>484</sup>. Tout le système éducatif impose pour l'entrée dans chaque nouveau cycle, du secondaire au doctorat, d'avoir obtenu l'examen de fin de formation du cycle précédent. Ce principe se double pour l'entrée dans toutes les formations universitaires<sup>485</sup> d'un concours. La scolarité est obligatoire<sup>486</sup> en primaire et en secondaire de base (collège). Le secondaire supérieur, comprend la formation générale et la formation technique ou professionnelle, il est lui aussi marqué par un fort processus de privatisation. Il est certifié par le baccalauréat qui donne le droit de se présenter, sous réserve d'avoir obtenu la moyenne dans des matières spécifiques, pour le concours d'entrée à l'université.

L'enseignement supérieur propose deux systèmes de formation pour répondre en principe aux besoins du marché de l'emploi :

- des formations qualifiantes<sup>487</sup>, validées par l'État, très majoritairement assurées par le secteur public. Il concerne la formation initiale ou continue (formation professionnelle

<sup>481</sup> Notamment les organisations de masses et politiques, les différents ministères qui gèrent directement certains établissements en fonction des spécialités (la santé, l'agriculture, la police), les administrations locales, voir annexe 3.5 et figure 3.7.

<sup>482</sup> MOET est l'abréviation anglophone communément employée.

<sup>483</sup> Voir annexe 3.5 et figure 3.7 concernant la description du système d'éducation et de formation vietnamien.

<sup>484</sup> En principe, il est difficile de faire une comparaison formelle entre le Dai Hoc et la licence, puisque les étudiants titulaires de ce dernier peuvent par équivalence, en fonction des spécialités suivies et de leur niveau de connaissances, intégrer aussi bien dans les établissements occidentaux, des Master 1, des Masters 2, voire obtenir directement le Master 2 grâce à un double diplôme. Source : évaluation des diplômés des filières francophones de l'AUF et observations empiriques des programmes de coopération au sud du Viêt-nam.

<sup>485</sup> Formation supérieure courte technique, licence, master, doctorat.

<sup>486</sup> Site du MOET. Votée à la session de l'Assemblée Nationale du 5/05 au 14/06/2005, Article 11, (*Luat Giao Duc*), Alinéa 1 : L'enseignement primaire et l'enseignement du secondaire du premier cycle sont généralisés. Le gouvernement doit décider de la planification de cet objectif de sorte d'assurer toutes les conditions pour que l'éducation soit généralisée dans tout le pays. Alinéa 2. Tous les citoyens dans les tranches d'âges déterminées ont le devoir de suivre l'enseignant pour atteindre le niveau demandé. Alinéa 3. La famille a le devoir de créer toutes les conditions permettant aux membres de la famille dans cette tranche d'âge de suivre l'enseignement pour atteindre les niveaux exigés.

ou en cours d'emploi). La recherche est principalement assurée par des instituts publics ;

les formations non qualifiantes ou informelles, que l'on peut répartir en trois secteurs : 1/ la formation continue, globalement privatisée, mais qui correspond à près du tiers des activités des établissements universitaires publics ; 2/ les formations complémentaires d'alphabétisation<sup>488</sup>, les rattrapages scolaires privées ou mis en œuvre dans le cadre de la politique sociale de l'État ; 3/ Le volumineux secteur d'activités informelles, alimentant l'économie parallèle, qui concerne les cours du soir ou de rattrapage assurés par des individus ou des centres non déclarés.

La disparition du monopole des établissements publics permet surtout d'élargir l'offre de formation qualifiante vers les établissements privés (tableau 3.1, infra). Notons qu'un décret récent a simplifié le statut de ces derniers, qui avaient auparavant comme appellation « non-publics »<sup>489</sup>. Ils étaient répartis en trois catégories : semi-publics ; fondés par le peuple ; privés. Aujourd'hui, mis à part quelques exceptions<sup>490</sup>, ils sont tous devenus privés, démontrant en cela la volonté de l'État d'alléger ses charges et de concentrer ses ressources vers des pôles publics d'excellence ou vers la recherche<sup>491</sup>.

Objet	1999-2000	2006-2007	Delta 1999 -2007
<b>Total public</b>	23 718	26 929	3 211
<b>Progression N+1</b>	NC	1,30%	13,50%
<b>% sur total</b>	99,00%	97,60%	-
<b>Total privé</b>	242	666	424
<b>Progression N+1</b>	NC	0,90%	175,20%
<b>% sur total</b>	1,00%	2,40%	-
<b>Total général</b>	23 960	27 595	3 635
<b>Progression N+1</b>	NC	1,30%	15,20%

Réalisé par l'auteur, source MOET,

*[Tableau 3.1 - Comparatif 1999 - 2007 du nombre d'établissements dans l'enseignement général - privé et public]*

En pratique, la politique tendant à vouloir diversifier l'offre s'est traduite depuis 1999 par une augmentation relative de 1,4% de la part des établissements privés. Le secteur privé correspond à 15% du nombre total des établissements créés depuis sept ans, principalement dans les secteurs du secondaire supérieur et universitaire. Le privé n'investit

<sup>489</sup> Décret No 90/CP, le 24 novembre 1993, permet l'augmentation et la diversification de l'offre locale par la redéfinition des statuts des établissements entièrement publics, semi-publics : créés au sein ou à la marge d'un établissement public, ils couvrent leurs frais de fonctionnement par les frais de scolarité ; fondés par le peuple : créées et dirigées par des associations à personnalité juridique, des organisations non gouvernementales ou privées, bénéficiant de l'exemption fiscale et de droit d'usage de la terre. Ils sont totalement autofinancés ; privés : même modèle de fonctionnement que ceux fondés par le peuple mais appartenant et gérés par des individus.

<sup>490</sup> L'université ouverte semi publique d'HCMville a été l'une des rares à prendre le statut public au sud du Viêt-nam. Nous n'avons pas les informations pour le restant du pays, voir annexe 3.8.

<sup>491</sup> Pour rappel, ces universités bénéficiaient d'exonérations sociales ou taxes. Elles sont assimilées à des ONG, ne comportent pas d'assemblée d'actionnaires.

pas les secteurs du primaire et secondaire de base car il est concurrencé par la gratuité des frais de scolarité mais aussi par la difficulté du privé de proposer des prestations qui se différencient par la qualité<sup>492</sup>.

Comparativement aux besoins du marché du travail, l'offre locale peut se distinguer en deux grandes catégories :

- **les formations courtes et techniques** qui permettent l'apport de savoirs techniques spécifiques et opérationnels, utiles à la modernisation de toute l'industrie, de l'administration et du secteur du tertiaire. Il s'agit de former efficacement, par exemple : *des techniciens et ouvriers spécialisés encadrant la logistique des chaînes de productions industrielles ; les cadres intermédiaires des administrations assurant les opérations de gestion de comptabilité de secrétariat de direction ; les professions intermédiaires des secteurs sociaux, de la santé, de l'éducation, de l'hôtellerie ou du tourisme, telles les assistantes maternelles, les infirmières, les guides touristiques, etc.*<sup>493</sup>
- **les formations longues universitaires, de la licence jusqu'au doctorat** qui assurent la formation des futurs cadres de haut niveau : fonctions de direction, de management, d'encadrement de haut niveau, de recherche, d'enseignement, etc.

Se retrouvent dans toutes ces formations aussi bien les étudiants en poursuite d'études initiales que les personnes en formation continue. Nous verrons que ces deux catégories pourtant indissociables, complémentaires et indispensables à la construction du pays, ne revêtent absolument pas, dans les faits, le même degré d'importance aux yeux de tous les acteurs du système éducatif. Des parents jusqu'aux entrepreneurs, les études universitaires sont plébiscitées au dépend de toutes les autres formations supérieures, courtes et techniques. Ceci impacte naturellement sur les chances de développement d'une catégorie comme « de l'autre ». Ainsi même si structurellement et en termes d'effectifs les réformes ont permis d'obtenir, tout au moins globalement, les résultats escomptés.

Deux segments particuliers de l'enseignement supérieur ressortent de cette organisation et sont censés répondre aux besoins pressants du marché de l'emploi : les formations courtes et techniques ainsi que les formations universitaires. Ils ont tous deux la particularité, selon la volonté de l'État, de voir aussi leur développement être dépendant de l'initiative du secteur privé. Leur positionnement sur le marché va dès lors dépendre de leur attractivité résultant, en aval de la demande du public et en amont de la reconnaissance du secteur de l'emploi à leur égard. Ils apparaissent ainsi tous deux pour l'offre, locale ou étrangère, comme des segments de marché potentiel.

### 3.3.4 La place ambiguë des formations techniques

Il existe une forte distinction entre ces deux secteurs concernant justement leur attractivité. Il nous appartient de la distinguer car elle nous éclaire sur les limites d'une politique de privatisation, dans sa capacité à pouvoir répondre aux besoins de formation du pays. Le marché des formations courtes et techniques n'est pas investi par l'offre étrangère alors qu'il aurait besoin, comme pour celui des formations universitaires, d'une expertise scientifique de haut niveau. Quelles sont les motifs de ce positionnement et quelles sont les conditions de son développement ?

<sup>492</sup> Ces deux secteurs sont surtout investis par des écoles privées sous capitaux étrangers, très chers, proposant de meilleures conditions de travail mais surtout des programmes plus originaux tels que les classes bilingues, ou des activités parascolaires fortement prisées par les familles.

Ce travail permettra de connaître les raisons qui poussent l'offre étrangère à délaisser ce marché et de mieux cerner le comportement d'une offre locale, principalement privée, dans sa capacité d'investir le marché. La mise à jour des possibilités de développement de ce secteur, notamment dans le cadre de la formation continue, nous éclairera enfin sur les activités potentielles susceptibles d'intéresser l'offre étrangère.

On réalise en effet que l'importance que rôle important des formations courtes et techniques, secteurs malgré l'importance secteur Rappelons que la dévalorisation des formations courtes techniques a pour origine la sacralisation du savoir par les Vietnamiens : plus on apprend et plus on s'enrichit. Elle est aussi liée à gestion des ressources humaines de la majorité des entreprises, qui ne privilégient pas les salariés titulaires de ces diplômes, que ce soit pour le niveau des fonctions occupées, les rémunérations, la promotion interne ou la formation continue.

Ceci a des conséquences sur la diversité et la qualité de l'offre. Les programmes proposés sont conçus dans l'optique de répondre à des besoins très spécifiques mais leurs contenus sont souvent dépassés. Peu de place est consacrée à l'acquisition des savoir-faire, ce qui complique les possibilités d'adaptation et de reclassement. Poursuivre ces études correspond donc à une grande prise de risque. La politique publique ne contribue pas à l'amélioration de ces formations car l'État délègue fortement ce secteur au privé, ce qui limite les ressources financières et ne favorise pas un développement qualitatif.

Partant d'un très faible niveau, les effectifs ont cependant triplé en sept ans pour ces formations techniques qualifiantes<sup>494</sup>. Ils ont tout au moins doublé pour les formations techniques non qualifiantes se déroulant dans les centres homologués<sup>495</sup>. On peut lier l'augmentation générale à plusieurs raisons : tout d'abord, « au trop plein » des formations universitaires longues incapables d'absorber l'extension de l'assiette de recrutement au niveau des bacheliers ; ensuite, à l'augmentation du nombre de places dans les établissements, notamment privés ; enfin, à la forte augmentation de la demande dans le cadre de la formation continue. Il faut distinguer deux publics pour ces formations techniques.

**Le premier concerne les professionnels** qui choisissent de valoriser leur carrière et/ou d'améliorer leurs compétences. Ces formations répondent probablement le mieux, en termes d'acquisitions de connaissances, aux besoins de ces derniers ainsi qu'à celui des milliers d'entreprises souhaitant s'appuyer sur la formation continue.

**Le second concerne une majorité des bacheliers** qui poursuivent ces études plus par dépit que par choix. « *La formation professionnelle et technique est considérée comme le dernier recours en cas d'échec dans le système d'enseignement général* »<sup>496</sup>. Ainsi, bon nombre d'étudiants caressent le secret espoir de raccrocher par la suite une formation universitaire grâce aux systèmes de passerelles entre les cursus<sup>497</sup>. Mais dans les faits, ils seront peu nombreux à réaliser ce projet. Deux ans après, la majorité n'a toujours pas atteint le niveau pour réussir le concours d'entrée. Les formations suivies n'ont pas pour vocation

<sup>494</sup> 183 000 apprenants répertoriés en 1999-2000, contre 515 000 en 2006-07. source MOET.

<sup>495</sup> Environ 320 000 en 1999-2000, contre près de 650 000 en 2006-07. source MOET.

<sup>496</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*,

op. cit., page 33.

<sup>497</sup> De nombreux témoignages corroborent cette analyse, même de la part des représentants du MOET.

de les préparer à cela<sup>498</sup>. On peut supposer que la dévalorisation de ces formations et les conditions d'intégration de la plupart des étudiants ne doit ni favoriser la motivation de ces derniers ni celle des enseignants !

Le marché des formations technique ou continue est économiquement très important pour tous les acteurs du système éducatif. Il est une véritable « vache à lait »<sup>499</sup> pour tous les établissements qui tentent de diversifier leurs sources de financement pour amortir leurs charges de fonctionnement<sup>500</sup>. Notons que seules les universités privées sont habilitées, contrairement aux universités publiques, à délivrer des formations courtes qualifiantes en dessous du niveau de la licence.

L'extension du secteur est surtout imputable aux milliers de centres privés locaux ou étrangers, notamment anglo-saxons<sup>501</sup>. Leur offre est principalement orientée vers les langues vivantes, la bureautique, l'informatique, la gestion, l'administration publique, etc. Face à une concurrence effrénée, une minorité peut se spécialiser dans l'aide à l'insertion ou tentent de se diversifier, en répondant à la demande des entreprises<sup>502</sup>, telles que celles qui se tournent vers le marché international<sup>503</sup>. Mais dans ce contexte, les tentatives d'amélioration qualitative sont difficiles car le secteur est peu organisé, le réseau d'influence est fort et les intervenants qualifiés sont principalement des vacataires et universitaires, peu motivés à s'investir ponctuellement<sup>504</sup>.

<sup>498</sup> On note cependant que les plus nantis et/ou les plus téméraires poursuivent, s'ils le peuvent, des cours supplémentaires pour se préparer au concours.

<sup>499</sup> Terme représentant pour une entreprise les gains engrangés par une activité à haut niveau de productivité et d'efficacité économique. Les activités de formation professionnelle sont très importantes pour certaines universités, notamment celles orientées vers la gestion, les langues, l'informatique, plus de la moitié des effectifs, pour des formations diplômantes ou non. S'appuyant sur leur notoriété, elles leur permettent d'étendre leur mission de service public vers des zones rurales, de rentabiliser leurs ressources humaines et d'apporter des ressources économiques très importantes au fonctionnement, les tarifs de la formation professionnelle étant libres. C'est ainsi que l'effectif de certaines universités se compose pour 35% d'étudiants en formation initiale diplômante, 35% d'étudiants en formation professionnelle diplômante venant en cours du soir à l'université et 30 % d'adultes inscrits dans divers programmes diplômants ou pas qui sont réalisés dans des centres de formation attachés à l'université. Les universités privées n'ont pas le droit d'étendre leurs activités en dehors de leurs campus principaux homologués, voir annexes 3.3 et 3.8.

<sup>500</sup> Les centres publics ou parapublics sont minoritaires comparativement aux milliers d'autres privés mais tendent cependant à croître. Ils sont créés par des administrations territoriales, les provinces, districts, villes, ou par exemple, par le ministère du Travail qui a mis en place des centres de promotion de l'emploi qui rencontrent un succès grandissant. Ils assurent le relais des formations qualifiantes ou pas, ainsi que des programmes d'alphabétisation ou de remise à niveau. Ces centres possèdent un fonctionnement plus autonome, proche de celui des centres privés sauf pour les financements. De plus, ils sont moins dépendants des systèmes institutionnels bureaucratiques des grandes organisations publiques, voir annexe 3.3.

<sup>501</sup> La société privée de formation Apollo, qui est cotée en bourse aux USA, est à présent largement implantée au Viêt-nam. <http://www.apolloedutrain.com/>, visité le 15/08/2008.

<sup>502</sup> Des sessions de formation sont réalisées avec les entreprises pour former par exemple, les futures mains d'œuvres immigrants vers des pays comme le Japon.

<sup>503</sup> Les IDE sont à l'origine de nombreuses formations professionnelles de grande qualité pour la mise à niveau du personnel, souvent de haut niveau. Une enquête menée en 1999 a révélé ainsi que 44% des entreprises étrangères organisaient des formations à l'interne ou s'appuyaient sur la formation à l'étranger. Hénaff Nolwen, *Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, op. cit., page 15.

<sup>504</sup> Il est très difficile d'innover dans ce secteur car l'État, les pouvoirs locaux et certains des enseignants eux-mêmes, contestent sa qualité et bloquent ainsi les opportunités de développement. C'est ainsi que des expériences pilotes pour améliorer la formation et

Une partie non évaluable, mais peut-être la plus importante du secteur est couverte par l'activité non déclarée répondant à une forte demande non satisfaite par le secteur formel, en cours supplémentaires ou cours du soir et animée par des millions d'individus.

Ainsi, les réformes n'ont pratiquement pas profité au secteur de la formation courte et technique et à la formation continue. Ce désengagement de l'État s'est traduit, entre autre, par la baisse du nombre d'établissements publics du secteur<sup>505</sup> et par un manque d'expertise scientifique<sup>506</sup>.

La part du budget de l'Education consacrée aux formations techniques supérieures a augmenté de 40% depuis cinq ans pour un effectif qui a triplé<sup>2</sup>. Celle de la formation continue a augmenté d'environ 22% pour un effectif qui a officiellement doublé, mais qui dans les faits, à véritablement explosé touchant des millions de personnes<sup>507</sup>. À défaut de moyens financiers suffisants, l'État fait en partie l'impasse sur ce secteur au profit de l'enseignement général, des pôles d'excellence universitaires et de la recherche.

Le secteur renvoie une image de manque de qualité et d'obsolescence. Il n'a pas pu se moderniser alors qu'il avait été conçu pour répondre aux besoins inspirés d'une économie planifiée, de systèmes industriels ou de métiers à présent dépassés<sup>508</sup>. L'augmentation des effectifs de l'enseignement technique a donc été garantie par l'offre privée<sup>509</sup>. Même si ces centres possèdent un fonctionnement plus autonome et moins bureaucratique par rapport aux écoles ou aux universités, leur progression n'a pas, comme celle de l'ensemble du secteur, été accompagnée par celle des moyens pédagogiques et notamment du nombre d'enseignants et d'établissements<sup>510</sup>. Finalement, la croissance des effectifs devant aller de paire avec un niveau de qualification technique supérieur, celle-ci permettra probablement

l'expertise des enseignants par leur mise en réseau ont abouti avec beaucoup de difficultés et n'ont pas finalement recueilli l'adhésion franche des enseignants, voir annexe 3.8.

<sup>505</sup> 33 établissements publics sur 238 ont été fermés ou privatisés durant les trois dernières années.

<sup>506</sup> 17% des enseignants étaient titulaires d'un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle dont 1,5% d'un doctorat. Le niveau de qualification a progressé depuis 1999, ils étaient 6% à être titulaires d'un 3<sup>ème</sup> cycle. Le nombre d'élèves par enseignant a augmenté depuis 1999, passant de 1/19 à 1/35 en 2006-07. Le nombre d'étudiants par établissement a largement augmenté : 1917 en 2006-07 contre 947 en 1999-2000. = 19 pour 1 à 35 pour 1.

<sup>507</sup> Formation technique supérieur, 0,6% du budget de l'éducation en 2001, 1% en 2007. Formation continue : 2,7% en 2001, 3,5% en 2007, voir tableau 3.3 *infra*.

<sup>508</sup> Avant le Doi Moi, les formations techniques ont été mises en place pour répondre aux besoins des anciennes entreprises d'État. Les contenus et les méthodes étaient inspirés à la fois d'anciennes technologies et de mode de production attendant au système d'organisation et de gestion planifiées, inspiré du modèle de l'ex-Union soviétique. Le manque de rénovation et d'adaptation du secteur a rendu l'enseignement technique en partie obsolète et incapable de s'adapter aux nouvelles technologies et aux modes de productions modernes.

<sup>509</sup> La formation technique secondaire et supérieure est gérée à 18% par le secteur privé, avec une progression de 20% rien que sur l'année 2007. Le nombre d'établissements privés du secteur a augmenté de 71% entre 2004 et 2007. Sur un total de 205, il y avait 64 établissements privés en 2006-07, contre 47 en 2004-05. Ils couvrent à présent plus de 30% de l'effectif global des établissements, privés et publics, qui a, compte tenu des objectifs du MOET et des besoins économiques, uniquement progressé de 10% entre 1999 et 2007 (249 établissements contre 267). On note cependant une recrudescence des centres de formation continue publics ou parapublics, créés par des administrations territoriales, les provinces, districts, villes, ou par exemple, par le ministère du travail qui a mis en place des centres de promotion de l'emploi qui rencontrent un succès grandissant. Ils assurent le relais des formations qualifiantes ou pas, ainsi que des programmes d'alphabetisation ou de remise à niveau. Voir annexe 3.3.

<sup>510</sup> Le ratio enseignants/étudiants était de 1/19 en 2000 contre 1/35 en 2007. De même pour les établissements dont le nombre a progressé de 10%, alors que l'effectif a triplé.

d'atteindre les objectifs fixés par l'État pour 2010<sup>511</sup>. Mais les conditions de formation ne se sont pas améliorées et peuvent donc laisser douter de leur pertinence pour répondre aux besoins d'un marché du travail d'une certaine qualité<sup>512</sup>.

De fait, ce secteur s'ouvre au marché et se positionne à la marge de celui des formations universitaires. Sa progression est garantie par plusieurs facteurs : les fortes attentes de formation des professionnels et des entreprises, le besoin de qualification de nombreux étudiants n'ayant pas accès à l'université, les universités qui doivent différencier et augmenter leurs ressources, des enseignants qui recherchent des ressources pécuniaires supplémentaires des milliers de centres ou d'individus qui en font leur gagne pain principal ou secondaire, un État qui voit, en plus de l'enrichissement global de tous ces acteurs, ses objectifs être atteints.

Ce secteur n'apporte pas cependant de valeur ajoutée qualitative au système global de formation puisque, malgré les nouvelles dispositions légales tendant à réguler l'encadrement de ces formations, l'expertise scientifique est très faible et la priorité stratégique des acteurs est avant tout d'ordre économique.

Rares sont les centres de formation ou les universités qui tentent ou qui ont les moyens d'innover. Parmi les réussites, on peut citer par exemple les « *mini MBA* »<sup>513</sup> mis en place par Big C (Groupe Carrefour) et le CFVG<sup>514</sup> dans le cadre de la formation continue. Ils consistent à apporter de véritables compétences aux cadres tout en valorisant la formation par une qualification interne similaire aux DU (Diplôme Universitaire). C'est aussi le cas du projet de formation courte et qualifiante de l'université privée Yersin à Da Lat qui envisage de monter un diplôme d'infirmiers, qui comblera le manque de cadres du secteur de la santé dans une région isolée<sup>515</sup>.

A défaut de pouvoir produire des formations différenciées, les stratégies s'orientent logiquement vers des produits à faibles coûts, pour des volumes d'activités importants tels que les cours d'anglais délivrés par une multitude de personnes peu qualifiées. La prolifération de ces activités de formation freine directement le développement des formations universitaires en captant ponctuellement ou définitivement les enseignants<sup>516</sup>. De fait, elle permet la survie économique de ces derniers en assurant des revenus

<sup>511</sup> Les objectifs sont d'augmenter le pourcentage des étudiants d'écoles de formation professionnelle non-publiques (à long terme et à court terme) de 70 % avant 2010, des étudiants d'institutions d'enseignement supérieur non-publiques de 30 % avant 2010, pour appuyer le nombre de personnes qualifiées à ce niveau.

<sup>512</sup> Voir tableau 3.4 en annexe.

<sup>513</sup> La formation n'est pas qualifiante. Les cours ont lieu dans le cadre de la formation continue et durent une année. Le programme de formation est très proche de celui délivré par le MBA du CVFG, ils divergent cependant par l'adaptation des formations aux réalités du secteur d'activité de « la grande distribution ». Aucun mémoire de formation n'est requis en fin de cycle. S'imposant progressivement comme modèle, cette formation devrait être reconduite avec d'autres entreprises en 2008-2009.

<sup>514</sup> Centre franco-vietnamien de formation à la gestion, voir étude de cas chapitre 4.

<sup>515</sup> Cette université, créée en 2004, a vu son effectif multiplier par six. Son emplacement géographique lui donne un avantage compétitif puisque la demande est très forte et doit couvrir toute une région, qui était essentiellement desservie par l'université publique. Référence : entretien avec un conseiller de l'université Yersin et enseignant de l'université publique.

<sup>516</sup> La majorité des enseignants qui le peuvent, interviennent dans ce secteur en complément de leur emploi principal. Voir annexes 3.3 et 3.8.

complémentaires indispensables et en évitant probablement ainsi à cette catégorie sociale de plonger dans le besoin<sup>517</sup>.

L'offre de formation technique, formelle ou informelle complète l'offre universitaire dans un marché où tous les acteurs sont interdépendants, poursuivent des intérêts différents et marchent en ordre dispersé. L'État se désengage mais ne peut pas compenser sa politique par un accompagnement efficace, notamment par des outils de contrôle qui pourrait protéger les usagers contre les nombreux abus mais qui surtout pourrait garantir une répartition et un équilibre qualitatif et quantitatif des secteurs de formation en fonction des besoins<sup>518</sup>.

### 3.3.5 Le développement de l'offre publique universitaire

On peut se demander comment se déséquilibre profite-t-il à une offre de formation universitaire principalement publique plébiscitée par l'ensemble des acteurs ? Ce privilège lui confère donc de lourdes responsabilités à assumer. L'État lui confère officiellement comme priorité de doter les étudiants de compétences professionnelles de haut niveau pour les cadres et non pas principalement des connaissances générales<sup>519</sup>. Il souhaite un rapprochement de l'enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que des formations corrélées aux besoins des entreprises pour satisfaire le marché de l'emploi<sup>520</sup>. Pour ce faire, il a fixé des objectifs quantitatifs et qualitatifs qu'il nous appartiendra de mesurer, afin de voir finalement comment l'offre privée locale ou étrangère, pourrait se substituer ou compléter l'offre publique.

Avant de réaliser cette analyse comparative, voyons les objectifs et les réformes importantes qui conditionnent l'évolution du système d'enseignement supérieur et notamment le processus de décentralisation et d'autofinancement des familles. Nous verrons en suite quels ont été leurs impacts principaux sur l'évolution du système public, notamment sur la croissance des effectifs des étudiants et des établissements mais aussi obligatoirement sur la place des enseignants. Il s'agira par la suite d'évaluer le positionnement et les atouts de l'offre publique dans le marché de la formation universitaire notamment comparativement à l'offre privée.

#### 3.3.5.1 La nouvelle donne de l'offre publique

Le système d'enseignement universitaire vietnamien subit des réformes profondes depuis plus de dix années<sup>521</sup>. La socialisation, la décentralisation, la privatisation puis l'ouverture internationale conduisent à une plus grande dépendance des établissements, notamment

<sup>517</sup> Ce rôle de complément de salaire des enseignants ou de salaires pour les étudiants qui dispensent des cours du soir n'échappe pas à l'État, qui a mis récemment en place une réglementation, sans pour autant pouvoir (ou vouloir) se donner les moyens de la faire appliquer.

<sup>518</sup> La loi du 29/11/2006 réorganise le secteur entre les activités de la formation professionnelle et les formations techniques. C'est peut-être cette redéfinition qui entraîne un nouveau élan dans les effectifs soit en facilitant l'investissement, soit par le jeu du reclassement des activités d'un secteur à l'autre. Elle met l'accent sur l'intérêt de diversifier et adapter les formules pour mieux répondre aux besoins des entreprises. Elle fait la promotion des méthodes actives pour l'enseignement et invite à plus d'implication de la part des professionnels. Elle propose enfin des outils de contrôle de la qualité pour améliorer l'efficacité du secteur. Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », *op. cit.*, page 18.

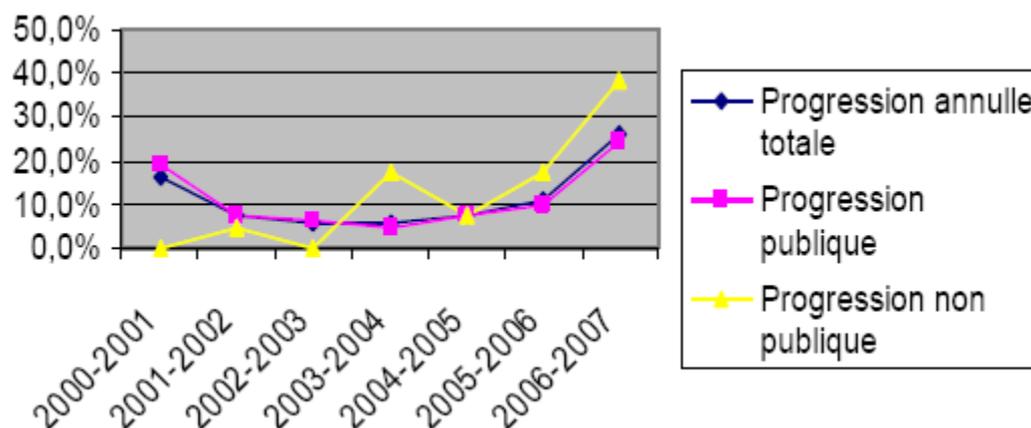
<sup>519</sup> Tu Huyen Nguyen Xuan, 2006, « Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants », *op. cit.*, page 15.

<sup>520</sup> Voir tableau 3.5 en annexe.

<sup>521</sup> Voir annexe 3.6.

dans leur gestion des ressources, des programmes et des méthodes. C'est tout le processus de décision qui peu à peu, officiellement, se transfère.

La recherche d'autofinancement devient capitale pour assurer le fonctionnement, les investissements lourds et la maintenance. La mission laïque de l'université s'en trouve qui doit, en plus de sa vocation première, diversifier et produire des activités alimentaires, la faisant entrer de plein pied dans le marché éducatif. Mais comment assumer à la fois son autofinancement et « [...] répondre aux besoins de l'économie et de la croissance, diffuser et actualiser le savoir, remplir la fonction sociale qui relève traditionnellement des établissements d'enseignement supérieur »<sup>522</sup> ?



[Figure 3.1- Progression établissements du supérieur (réalisé par l'auteur, source MOET)]

### L'offre locale de formation supérieure universitaire et de la recherche est assurée

523

par :

- les collèges universitaires, intégrés ou non à une université et offrant une formation supérieure courte ;
- les universités, qui dispensent à la fois un cursus universitaire et post-universitaire ;
- les instituts et organismes de recherche rattachés, qui fonctionnent en partenariat avec les universités ;
- les organismes reconnus comme offrant des formations supérieures, souvent liés à des organisations gouvernementales (écoles supérieures, instituts...) et étant des institutions spécialisées relevant de ministères techniques mais n'ayant pas de statut de collège et d'université.

A l'exception des écoles supérieures gérées par les départements provinciaux, tous les établissements du secteur sont sous la tutelle académique du MOET. Leur nombre a fortement augmenté depuis 1999, permettant d'atteindre avec cinq années d'avance, l'objectif de 258 établissements, fixé pour 2010 (figure 3.1)<sup>524</sup>. Paradoxalement le processus de socialisation, qui implique un autofinancement quasi-total des familles dans le supérieur, n'a pas limité la progression des effectifs et a ainsi contribué à faciliter l'investissement.

<sup>522</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit., page 69.

<sup>523</sup> Voir annexe 3.5.

<sup>524</sup> Voir tableau 3.6 en annexe.

La « solidarité » des familles permet approximativement de mobiliser 25% du budget total de l'éducation. On peut faire l'hypothèse que l'attachement des familles aux valeurs du savoir et leur foi que les qualifications assureront l'avenir de leur enfant, leur permettent de dépasser les déconvenues et par là-même permettent d'asseoir une politique de stabilisation indispensable pour amortir les effets du libéralisme en cours<sup>525</sup>. Le surplus budgétaire a permis de renforcer l'efficacité des secteurs de la recherche et de certains pôles universitaires prioritaires grâce aux investissements infrastructurels ou à l'appui de projets ciblés ou d'établissements d'excellence<sup>526</sup>.

La socialisation est d'autant plus facilement amortie par des familles de niveau social élevé qui sont très majoritairement représentées dans le supérieur. Ce n'est pas le cas des familles défavorisées pour qui l'équilibre de financement des études était précaire. Le gouvernement a renforcé les systèmes de bourses permettant de soutenir les catégories d'étudiants issus des couches sociales les plus défavorisées, mais les coûts restent trop élevés. La socialisation a donc aggravé les conditions d'accès à l'université pour les plus pauvres.

### 3.3.5.2 Un développement essentiellement quantitatif

Les effectifs ont cependant fortement progressé grâce notamment à : l'augmentation et la différenciation de l'offre publique mais surtout privée, locale ou étrangère ; à la création d'universités ouvertes ; à l'augmentation de l'assiette de recrutement du secteur privé<sup>527</sup> ; à l'élévation du pouvoir d'achat de la population ; à une démographie favorable jusque dans les années 2000, qui a conforté la demande<sup>528</sup> ; à la croissance de la demande du secteur économique ; à la libéralisation progressive de l'information disponible auprès des étudiants ; à l'allègement du processus d'autorisation de circulation dans le pays<sup>529</sup> qui facilite la mobilité des étudiants.

**[Figure 3.2 - Progression des effectifs du système éducatif. (réalisé par l'auteur, source MOET)]**

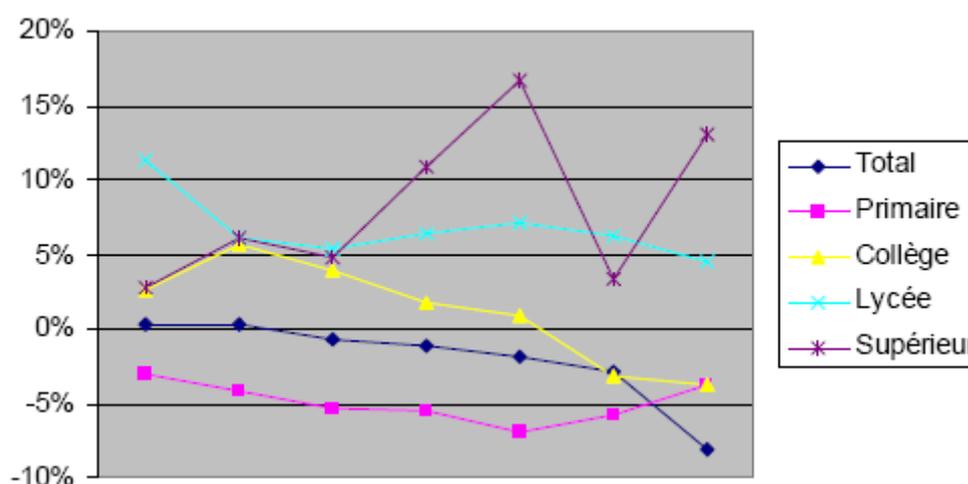
<sup>525</sup> On peut attribuer le développement de l'idée moderne de politique de stabilisation à l'économiste britannique John Maynard Keynes. Durant la « Crise des années 30 », Keynes soutenait que les fluctuations cycliques n'étaient pas suffisamment autorégulatrices et que les gouvernements devaient intervenir activement pour prévenir une nouvelle récession économique de cette ampleur et aussi longue. Réf Encyclopédie Canadienne Historica. Site internet. <http://www.thecanadianencyclopedia.com/>, le 6/07/08.

<sup>526</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit.

<sup>527</sup> Le secteur privé accueille principalement les candidats qui ont été reçus avec les notes les plus basses au concours d'entrée, puisqu'il correspond souvent au dernier choix d'étude que les étudiants établissent par ordre de priorité.

<sup>528</sup> Le taux de natalité a été très fort jusqu'en 1997, en moyenne de 1,97% de progression. 50% de la population a moins de 25 ans, le nombre d'habitants a progressé de 20 millions en 20 ans, entre 1986 et 2006.

<sup>529</sup> Toute personne souhaitant s'installer dans une ville doit demander l'autorisation aux autorités locales en présentant son livret de famille. Ceci permet de contrôler les flux migratoires vers les grands centres urbains, cette politique pourrait être efficace si elle n'était pas entachée de problème de corruption de fonctionnaires qui délivrent l'autorisation sous réserve d'enveloppes, ou si elle n'était finalement pas contradictoire avec les objectifs de croissance que des métropoles, comme HCMVille, tirent largement vers le haut.



Cette progression a été possible grâce au processus de massification des niveaux inférieurs, de la primaire au secondaire, qui a permis en aval, la croissance soutenue et constante des effectifs du secondaire supérieur et donc des candidats au concours<sup>530</sup>. Ainsi, le taux de progression du secondaire supérieur est pratiquement équivalent à celui des effectifs universitaires (7% à 8% depuis 2001)<sup>531</sup>. Il existe donc pour l'instant un équilibre entre les effectifs des différents niveaux. Les effectifs d'entrée à l'université sont entièrement régulés par le concours, en s'appuyant sur le niveau d'exigence et les quotas de places offertes<sup>532</sup>.

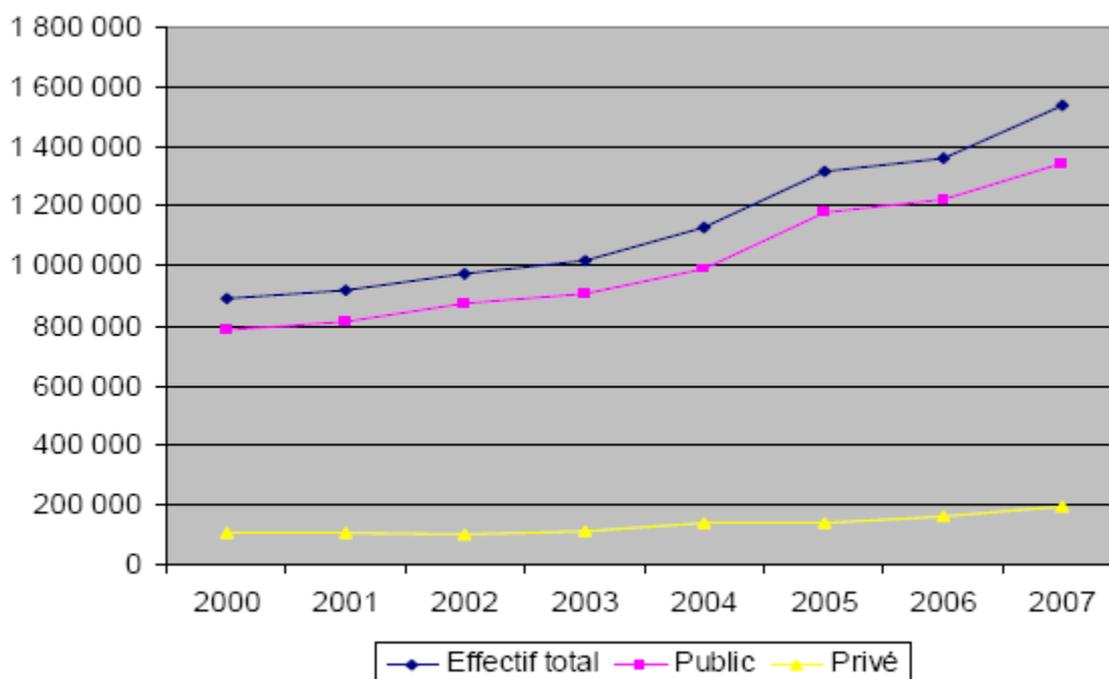
Tant attendu et craint par des millions de familles, **le concours d'entrée** est donc un élément essentiel de régulation de la politique universitaire<sup>533</sup>. Il est très sélectif puisque seul un sixième des élèves s'y présentant accède à l'université. C'est ainsi qu'en 2003, 185 039 candidats issus des classes de terminale ont réussi le concours sur les 1,28 million d'inscrits. En 2005, moins de 15% de la tranche d'âge des 20-25 ans a ainsi atteint un niveau de première année universitaire, soit environ 400 étudiants pour 100 000 habitants, contre 1 100 en Indonésie, 2 000 en Thaïlande, 2 500 à Singapour et 3 600 en France.

<sup>530</sup> Voir *infra*, figure 3.2, permettant de comparer la progression des effectifs du supérieur à celle des effectifs généraux.

<sup>531</sup> La progression des effectifs du supérieur secondaire a été relativement identique, dans le public (9,2%) comparativement au secteur privé (11,8%), figure 3.3 et tableaux 3.7 à 3.9 en annexe.

<sup>532</sup> Ce contrôle permet par ailleurs une discrimination positive, notamment en faveur des minorités ethniques.

<sup>533</sup> Il est accessible aux lycéens d'un certain niveau académique qui choisissent parmi quatre groupes de matières et trois établissements. La note au concours détermine un classement et un ordre de priorité. En 2003, les estimations indiquaient qu'environ 50% des bacheliers en milieu rural ne passait pas le concours, 20% à 30% dans les grandes villes, voir annexe 3.5 et figure 3.7 en annexe.



[Figure 3.3 - Effectif de l'enseignement supérieur (réalisé par l'auteur, source MOET)]

Les effectifs de l'enseignement supérieur général ont augmenté de 72% entre 1999 et 2007<sup>534</sup>. Ils étaient plus de 1 500 000 en 2007 (figures 3.2 et 3.3, supra). À ce rythme les effectifs prévisionnels de l'État seront largement atteints en 2010<sup>535</sup>.

La demande insatisfaite reste donc extrêmement forte et augure une importante marge de progression du marché de l'éducation dans son ensemble. La rareté des places accentue le bon positionnement d'une offre publique universitaire. Comparativement à l'offre privée, elle est privilégiée dans la mesure où elle capte totalement la demande du public. Malgré les rigueurs budgétaires, elle garde un avantage financier puisqu'elle continue à percevoir des aides de l'État. Elle a le grand avantage de pouvoir sélectionner les meilleurs étudiants qui sont potentiellement par ailleurs les seuls boursiers par le truchement des attributions au mérite. Elle s'appuie sur le meilleur corps enseignants du pays grâce à des enseignants et un personnel qui gardent le statut, certes précaire en termes de valorisation salariale, de fonctionnaire, mais aussi l'emploi à vie.

L'offre publique de formation universitaire possède donc un positionnement avantageux garanti et protégé pour l'instant par le statut des établissements, leur notoriété, les avantages financiers et le recrutement. Mais pour combien de temps ? Ces atouts suffisent-ils à compenser l'évolution de la demande du public, les exigences nouvelles du marché de l'emploi ? L'offre publique pourrait-elle être un jour être concurrencée par l'offre privée et notamment être attaquée sur des critères qualitatifs ?

### 3.3.6 Des enseignants au cœur du marché

<sup>534</sup> Etudiants tous niveaux confondus du 1er au 3ème cycle : 893 754 étudiants en 1999-2000 contre plus de 1 500 000 en 2006-2007, voir tableaux 3.7 à 3.9 en annexe.

<sup>535</sup> Ces effectifs portent le ratio étudiant/habitant à 55, pour un prévisionnel de 45 habitants en 2020, avec un taux de croissance moyen des effectifs de plus de 8% et taux de croissance de la population de 1,23%.

Il est nul besoin de préciser combien, dans cet appareil éducatif instable en transition et en pleine révolution, le rôle des enseignants s'en trouve encore plus capital. Intéressons-nous dès lors à l'évaluation de leur expertise ainsi qu'à leurs conditions de travail, pour mesurer leurs capacités à pouvoir assumer leur fonction et ce rôle central pour garantir l'encadrement attendu des formations proposées sur le marché. Nous constatons qu'ils se heurtent à de nombreuses contraintes. L'environnement dans lequel ils évoluent entraîne la dévalorisation d'une fonction pourtant considérée comme sacrée dans la société vietnamienne. Cet environnement influe sur leurs comportements, leur éthique, leur capacité d'évolution et les force finalement à jouer un rôle qu'ils ne souhaitent peut être pas tenir.

### 3.3.6.1 De la dévalorisation à l'incitation

[De la dévalorisation à l'incitation<sup>536</sup>]

L'élévation du niveau d'exigence des formations confère automatiquement plus de responsabilités aux enseignants et augmente leur charge de travail. Economiquement fragilisés et dévalorisés, ils évoluent dans un environnement bureaucratique et conservateur, qui les incite à la prudence et à des comportements individualistes.

« L'année scolaire 2007 a été placée sous le mot d'ordre des « Deux Non » (hai không), avec la poursuite de la campagne [Dire non aux phénomènes négatifs et à l'obsession des résultats] à laquelle s'ajoute [Dire non aux manquements à la déontologie du corps enseignant et au passage non mérité en classe supérieure]<sup>537</sup> ». Comme en témoigne ce message de « rentrée scolaire » l'atmosphère dans lequel ils évoluent n'est pas sécurisant.

Ils participent parallèlement, volontairement ou pas<sup>538</sup>, au processus de maintien du pouvoir du parti. Ils doivent enfin assumer des contraintes économiques qui peuvent grandement influencer la qualité de leurs prestations.

La valorisation des rémunérations et la reconnaissance des enseignants sont les deux clés de voûtes du développement de tout l'appareil éducatif. Dans les secteurs de la recherche et de l'enseignement supérieur, le manque de ressources humaines qualifiées et de haut niveau est jugé très inquiétant, mais il est souvent imputé aux faibles perspectives de carrière offertes aux enseignants ou aux chercheurs. Les efforts de l'État à leur égard se sont portés sur la valorisation de leurs salaires<sup>539</sup>, le maintien du niveau de motivation et de conscience de leur mission sociale et l'amélioration de leurs connaissances par la formation continue<sup>540</sup>. Mais ces évolutions ne sont pas suffisantes et ne profitent pas de manière équivalente à tous. Les rémunérations restent généralement très faibles et les conditions de travail ou de formation sont très variables et déséquilibrées selon le statut

<sup>536</sup> Voir tableaux 3.11 et 3.12 en annexe.

<sup>537</sup> Site du Ministère français des affaires étrangères, MAE, France diplomatie, Viêt-nam, enseignement supérieur, consulté <http://www.diplomatie.gouv.fr>, consulté le 6/09/2008.

<sup>538</sup> L'adhésion au syndicat des enseignants ou à l'union des femmes est fortement recommandée. Ces deux organisations du peuple sont obligatoirement représentées dans les établissements de l'enseignement supérieur.

<sup>539</sup> Une large part de la croissance du budget de l'éducation est consacrée aux rémunérations des enseignants ainsi qu'aux investissements lourds.

<sup>540</sup> Longtemps considérés comme faisant partis des personnes à honorer au même titre que les parents, les enseignants sont victimes de certains phénomènes qui heurtent la confiance de la population. Ils supportent ainsi les conséquences de la baisse du niveau de la qualité de l'éducation ou les retombées indirectes du processus de socialisation tels que le système des cours supplémentaires qui augmentent les inégalités ou tels que l'égalité face à la préparation aux examens.

public ou privé des personnes, leur engagement politique, leur spécialité et la notoriété de leur établissement. Parallèlement, ces mêmes vecteurs vont interférer directement sur les chances des enseignants de pouvoir se recycler<sup>541</sup> mais surtout de pouvoir mener de front une activité souvent essentielle pour l'équilibre économique du budget familial<sup>542</sup>.

« Il est important d'améliorer la politique salariale des enseignants, de les rendre conscients de la nécessité de l'objectivité et de l'honnêteté dans l'évaluation et le classement des élèves [...] »<sup>543</sup>. Comme en témoigne cette étude, le contexte économique impacte directement sur la qualité des prestations et la motivation. Les activités alimentaires<sup>544</sup> & <sup>545</sup> entraînent une surcharge de travail et d'emploi du temps et les faibles salaires sont à l'origine de certaines subversions. Les plus remarquables concernent les cours supplémentaires délivrés par les enseignants à leurs propres apprenants. Ils sont souvent perçus comme incontournables par les familles mais deviennent malgré tout une véritable institution parallèle, parfois même à l'initiative des établissements<sup>546</sup>. Malgré leur caractère reconnu par elles comme parfois abusif<sup>547</sup>, de nombreuses familles<sup>548</sup> investissent pour compenser

<sup>541</sup> La stratégie salariale peut aussi conduire à changer de métier. C'est le cas de nombreux enseignants qui préfèrent, faute de rémunération satisfaisante, se reconvertir en s'appuyant sur leurs connaissances générales ou sur des compétences spécifiques telles que les langues étrangères, la gestion, l'informatique, voir annexe 3.3.

<sup>542</sup> La très grande majorité des enseignants donne des cours du soir, exerce la même profession ou lorsque leur spécialité ne répond pas à la demande assument des fonctions différentes ou créent une petite entreprise. La spécialité des enseignants et la notoriété de leur établissement augmentent grandement leur chance de trouver des vacances. Ainsi un grand nombre d'enseignants de centres universitaires hospitaliers possède leur propre cabinet qu'ils rejoignent à la fin des cours, voir annexe 3.3.

<sup>543</sup> Source : Equipe de recherche de l'Université de Pédagogie de HCM Ville: étude, « Les phénomènes négatifs concernant les cours supplémentaires et l'évaluation de l'efficacité des mesures de gestion face à ces phénomènes à Hô Chi Minh-Ville ». Etude réalisée auprès de 2384 élèves du primaire au lycée et 38 établissements d'HCM Ville et auprès de 205 enseignants et fonctionnaires de l'éducation.

<sup>544</sup> Ce travail supplémentaire dépasse parfois la rémunération des enseignants. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 123.

<sup>545</sup> Selon les témoignages, un enseignant d'université publique gagne mensuellement en moyenne 5 millions Vnd (environ 300 US\$/mois). Chaque enseignant doit respecter un quota d'environ 300 heures annuelles selon les statuts. Les enseignants du privé sont en moyenne mieux rémunérés, voir annexes 3.3. et 3.8.

<sup>546</sup> Une étude sur les cours de mathématiques et de vietnamien a montré que 38% des élèves de CM2 (classe 5), poursuivait ce type de cours, dispensés dans 96% des cas par leurs propres enseignants. Cette situation entraîne indubitablement des cas de coercition de la part des enseignants à l'égard des jeunes pour les motiver à suivre leurs cours. De nombreux cas d'abus notifiés par les parents nous informent que certains d'entre eux payent ces prestations sous réserve d'une sanction qui peut être affligée à leurs enfants. Ce phénomène a pour effet d'accentuer logiquement la discrimination économique au sein du système éducatif.

<sup>547</sup> La majorité des parents concernés reconnaissent que leurs enfants n'ont plus assez de temps pour faire les devoirs et que ces cours ont une influence négative sur leur santé et leur équilibre. Ceci n'empêche pas 72,3% d'entre eux de penser qu'ils permettent d'augmenter le niveau des élèves, pour 57,9% qu'ils répondent à leur demande ou leurs besoins et que pour 32,3% qu'ils ont des conséquences sur la lourdeur du programme. Source : Equipe de recherche de l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville : étude, « Les phénomènes négatifs concernant les cours supplémentaires et l'évaluation de l'efficacité des mesures de gestion face à ces phénomènes à Hô Chi Minh-Ville ». Etude réalisée auprès de 2384 élèves du primaire au lycée et 38 établissements d'HCMV et auprès de 205 enseignants et fonctionnaires de l'éducation.

<sup>548</sup> 44,2% d'élèves suivent des cours d'approfondissement pour des matières déjà suivies en classe ; 54,3% passent de 6 à 15h/ semaine dans des salles de cours supplémentaires, 86,9% des parents d'élèves inscrivent leurs enfants aux cours supplémentaires, même les enfants ayant un bon niveau ; 53,1% de parents d'élèves dépensent de 100.000 à 1 million de dôngs/mois (jusqu'à 3 millions/

les lacunes du système éducatif et/ou augmenter les chances de réussite de leurs enfants dans ce système si élitiste.

De nombreuses « fraudes académiques »<sup>549</sup> sont dénoncées par les usagers, parmi elles les passes droit aux examens, le manque de discipline et les désordres au sein des équipes d'enseignants ou dans l'administration, la production de faux diplômes, les nombreuses lacunes en terme de contrôle aux examens, etc. L'État tente d'enrayer ce fléau mais il manque d'alternatives économiques pour appliquer des mesures efficaces et reconnaît l'importance économique de ce système parallèle<sup>550</sup>. Ainsi autant l'État, les établissements, les enseignants et les familles sont complices, autant ils en tirent, semble-t-il, des avantages suffisants pour le maintenir.

La gestion des ressources humaines ne facilite pas la formation d'équipe expérimentée. Les personnes les plus anciennes sont les plus sollicitées pour faire profiter de leur expérience<sup>551</sup> et démotivent les personnes les plus qualifiées. Les règles importantes concernant le recrutement, la promotion interne ou la mobilité sont décourageantes, notamment pour les jeunes, les plus qualifiés ou les plus motivés. Le système de promotion interne, garantie en grande partie par l'ancienneté, ne favorise pas le recrutement ou le maintien des personnes d'excellence qui auraient intérêt de « se vendre ailleurs »<sup>552</sup>. Les critères d'évaluation des concours d'entrée dans la fonction publique ne garantissent pas la sélection des personnes les plus compétentes ou motivées<sup>553</sup>. Les mesures incitatives sont insuffisantes pour compenser le manque d'effectif, le vieillissement du corps enseignants et le manque d'expertise<sup>554</sup>.

Cette gestion bureaucratique et traditionnelle peut cependant profiter aux « enseignants conservateurs » qui ont appris à tirer avantage du système ou aux « enseignants opportunistes », notamment les nouvelles recrues, qui peuvent utiliser le système comme un effet de levier pour leur carrière politique<sup>555</sup>.

mois). « Cours supplémentaires - les chiffres qui font sursauter », Sources. Articles parus dans le journal « *Tuôi Trẻ* » (La Jeunesse) du 14 juillet 2004, et [Le Courier du Vietnam](#) du 10/02/2004.

<sup>549</sup> Cité dans le texte par l'auteur, voir Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, *op. cit.* encadré N°8, page 36.

<sup>550</sup> Un décret récent les oblige à présent à déclarer leurs heures supplémentaires.

<sup>551</sup> Les professeurs expérimentés doivent assumer en moyenne 20% de cours en plus. C'est le principe inverse dans la majorité des pays où les enseignants qualifiés assument moins d'heures de cours magistraux pour se consacrer notamment aux travaux de recherche ou au suivi des étudiants.

<sup>552</sup> Par le jeu des mobilités et des promotions, la compétence n'intervient pratiquement pas dans la promotion de carrière. Une mobilité ne peut conduire au pire qu'à une promotion hiérarchique. Ce système bureaucratique a notamment été analysé par Crozier M., 1963, *Le phénomène bureaucratique*, réédition 1985, le Seuil.

<sup>553</sup> Tu Huyen Nguyen Xuan, 2006, « Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants », *op. cit.*, page 23.

<sup>554</sup> Les futurs enseignants bénéficient d'exonérations durant leurs études. Les jeunes enseignants titulaires d'une licence bénéficient de conditions de travail plus favorables permettant de favoriser leur formation, ils doivent assumer un nombre réduit de 90 heures de cours par an.

<sup>555</sup> La promotion par l'ancienneté peut inciter une personne jeune à construire sa carrière en cumulant les avantages du fonctionnariat avec ceux offerts par les administrations des organisations de masse qui se trouvent au sein de l'appareil éducatif. C'est le cas pour de nombreux lycéens ou jeunes qui ont échoué dans le système scolaire ou universitaire faute de places, de moyens financiers ou de potentialité. C'est aussi un moyen accéléré pour accéder à des hautes responsabilités pour les étudiants à

### 3.3.6.2 Une nouvelle donne sociale

Mais comment est-il possible dans ces conditions d'améliorer le capital existant des ressources humaines avec un jeu d'acteurs en pleine mutation ? Les enseignants deviennent des prestataires de service évoluant dans un jeu animé par des établissements en concurrence et pour des étudiants/clients. La question se pose clairement dans certains établissements vietnamiens :

**« Le projet d'établissement est-il "au service des [étudiants]" ? Élaboré par des personnels non-enseignants, qui n'ont que des relations indirectes avec les jeunes, il est compréhensible que les références à ces bénéficiaires de la formation se traduisent sous une forme bureaucratique : les étudiants sont devenus l'un des paramètres à prendre en compte dans un tableau de prévisions chiffrées (Projet, 2006 : 18, 22) [...] Il s'avère donc nécessaire de compléter le projet existant par l'identification des différentes identités culturelles et professionnelles, par l'élaboration d'une armature d'objectifs opérationnels et par la consultation des principaux acteurs de la formation que sont les formateurs et les étudiants »**<sup>556</sup> .

Voilà exposée une manière de s'interroger sur l'intégration de la notion de prestation de service au sein de l'appareil éducatif vietnamien.

La modification du positionnement de l'étudiant dans la relation éducative est véritablement une nouvelle donne pour les établissements vietnamiens. Mais cette intégration ne sera pas facile dans un système si traditionnel et bureaucratique. C'est ce qui fait dire à cet enseignant, suivant l'impression probable d'un grand nombre d'entre eux, que « *Les étudiants doivent considérer le formateur comme leur père, leur aîné ou leur leader et ne pas oublier cela [...]* »<sup>557 & 558</sup> .

Le rôle traditionnel qui incombe à des enseignants qui se sentent responsables du maintien des traditions<sup>559</sup> va de plus en plus être troublé par un marché de l'éducation qui confère aux étudiants un rôle de client. Ils craignent que cette fonction soit contestée par des étudiants mais de plus en plus critiques et autonomes<sup>560</sup> . « *Les enseignants manquent*

fort potentiels, qui choisiront une carrière politique plutôt que d'exercer leur spécialité. L'intégration des élites est ainsi actuellement préconisée par le PCV pour le renouvellement, le rajeunissement et l'amélioration de l'expertise au sein du parti.

<sup>556</sup> Tu Huyen Nguyen Xuan, 2006, « *Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants* », *op. cit.*

<sup>557</sup> Dans la tradition asiatique le frère aîné a beaucoup d'autorité puisqu'il remplace le père dans la famille en son absence Tuc Thi Phan, *Tracer Study : What do the Trainees expect – What Happens to Them after Graduation ?* Hanoi : SVTC-Swisscontact Internal Working Paper, non-publié, 2002, page 17.

<sup>558</sup> Tu Huyen Nguyen Xuan, 2006, « *Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants* », *op. cit.*, page 57.

<sup>559</sup> La nature de l'éducation confucianiste instaura donc la tradition du respect des maîtres qui étaient placés en deuxième position dans la société monarchique *quan su phu* – roi professeur père, c'est-à-dire que le professeur est placé derrière le roi mais devant le père de famille. Cette tradition est devenue une valeur morale et sociale pour les Vietnamiens. Source : Khanh TrungNguyen, *L'université dans la société vietnamienne actuelle : du curriculum formel au curriculum réel : observation de trois établissements à Ho Chi Minh Ville*, *op. cit.*

<sup>560</sup> Ce recueil de citations en donne une image : « ... plus les étudiants sont autonomes, plus ils sont critiques et peuvent constituer une menace pour la face de leurs enseignants... » [...] « *les connaissances, l'expérience de la vie et les comportements [des*

de formations innovantes, notamment dans le domaine des nouvelles technologies »<sup>561</sup>. Ils sont aussi bousculés pour accélérer la mise à jour de leurs connaissances alors qu'ils en n'ont pas matériellement ni les moyens ni le temps.

Mais entre une fonction sociale bouleversée et des compétences scientifiques insuffisantes, les enseignants locaux ont-ils les moyens de répondre aux nouveaux défis ?

« Mais de toutes façons les enseignants ne lisent pas »<sup>562</sup> ou plutôt n'ont pas le temps de lire. Même s'ils avaient la possibilité de se former, de fait, le manque de temps et leur suractivité les limitent sérieusement dans leurs capacités de se former ou de faire de la recherche. Amplifiée par certaines obligations institutionnelles<sup>563</sup>, cette surcharge de travail limite considérablement leur possibilité d'assumer le suivi des étudiants, de préparer les cours, bref d'assumer pleinement leurs responsabilités. Rappelons aussi que cette suractivité permet aussi de compenser, par le jeu des mobilités et des vacances, le manque de ressources humaines des établissements<sup>564</sup>.

L'État a réussi pour l'instant à maintenir un effectif d'enseignants en adéquation avec la progression des effectifs étudiants<sup>565</sup>. Il faudrait cependant l'augmenter de 30% pour atteindre les objectifs fixés à 2020<sup>566</sup>. Malgré la priorité donnée à la formation des doctorants, le taux de titulaires est en régression<sup>567</sup>. Celui des titulaires d'un master

*étudiants] sont encore ceux des enfants* (Nguyen K.D., 2006 : 35) ; [...] « Suivant la tradition, les étudiants vietnamiens doivent respecter leurs formateurs. Nous avons à préserver cette tradition ». Source Tu Huyen Nguyen Xuan, 2006, « Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants », *op. cit.*, page 39.

<sup>561</sup> Hénaff citant Tran Khanh Duc, Hénaff Nolwen, Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation, *op. cit.*, page 8.

<sup>562</sup> Ne souhaitant pas non plus en faire une généralité, le cadre universitaire qui a avancé ces propos voulait signifier que les enseignants n'avaient surtout pas le temps de lire. De plus, même si la situation s'améliore, il est difficile de trouver une littérature scientifique en vietnamien et ce malgré tous les efforts produits par l'État pour promouvoir les traductions et le transfert des savoirs technologiques.

<sup>563</sup> Les enseignants doivent aussi couramment assumer des activités internes à la vie de l'institution, de formations politiques, de gestion des organisations de masse, voir figure 3.7.

<sup>564</sup> Ces établissements doivent respecter des quotas d'enseignants permanents et vacataires.

<sup>565</sup> Entre 1999 et 2007, L'effectif global des enseignants a augmenté de 77% sur la période, contre 72% pour les étudiants. Le ratio enseignant/étudiant a en moyenne légèrement diminué dans l'enseignement supérieur général (1/29 contre 1/28). Il a légèrement augmenté dans le secteur public et a surtout fortement chuté dans le privé, passant de 1/33 à 1/25. Ce ratio va probablement augmenter à court terme, dans la mesure où de nombreuses universités inaugurées au cours de ces trois dernières années ne sont probablement pas encore remplies.

<sup>566</sup> L'objectif est de passer à 1/20 à 2020 contre 1/28 actuellement ; Source MOET et « Projet de développement de l'enseignement supérieur pour la période 2006-2020 » (résolution 14-2005/QN-CP, nov. 2005).

<sup>567</sup> Entre 2000 et 2007, la proportion du nombre d'enseignants titulaires d'un doctorat par rapport au nombre d'étudiants a diminué de 2 points dans les cursus universitaires, est de près de 4 points par rapport à l'effectif total des enseignants (15% en 2000, contre 11% en 2007). L'effectif global a progressé de 32% sur la période, 5 882 contre 4 471, soit 1 411 docteurs supplémentaires. L'objectif de l'État est de porter la proportion de titulaire à 35% de l'effectif des enseignants en 2020. Le Viêt-nam ambitionne ainsi d'augmenter l'effectif global de titulaires d'un doctorat de 9 000 en 2006 à 20 000 d'ici 2020, soit 11 000 de plus, dont 50% formés à l'étranger.

augmente sensiblement<sup>568</sup> mais pose un problème qualitatif, puisque la très grande majorité des personnes a été formée dans les universités locales, ce qui, comme en convient le MOET, n'est pas suffisant pour garantir une mise à jour des connaissances aux standards internationaux. Finalement en 2007, 45% du corps enseignants était titulaire d'un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle, master 2 ou doctorat, contre 37% en 2000. L'ambition de l'État est de doubler cette proportion d'ici 2020, notamment l'effectif des titulaires d'un doctorat pour garantir un seuil minimum de qualité dans les établissements<sup>569</sup>. Il faut noter des initiatives en faveur de la formation de formateurs, notamment par l'appui de la coopération internationale et des mobilités. Elles restent donc limitées aux établissements de notoriété<sup>570</sup>. Reste à présent à trouver l'expertise scientifique et les moyens financiers qui permettent de soutenir en masse les activités de formation et le travail de recherche de ces milliers de futurs doctorants.

### 3.3.6.3 Des enseignants acteurs du changement

En plus de leur fonction majeure initiale qui consiste à garantir la transmission des savoirs, les enseignants ont, au Viêt-nam, un rôle symbolique issu des traditions confucéennes qui les place à un haut niveau de reconnaissance et de respect dans la hiérarchie sociale et familiale.

Mais les conditions d'exercice de leur travail ne sont pas en adéquation avec leurs responsabilités. Malgré les efforts de l'État, le niveau des rémunérations reste très faible et la politique de gestion des ressources n'est pas motivante, notamment concernant la promotion. Les difficultés économiques les contraignent pratiquement à assumer un deuxième travail et parfois à abuser de leur autorité auprès du public pour en tirer des avantages personnels.

Dévalorisés et mis en danger, les enseignants ne peuvent non plus totalement compenser par leur seule motivation, un manque d'effectif, l'inadaptation de leurs méthodes de travail traditionnelles, leur insuffisance en matière de connaissance scientifique.

Les enseignants sont donc dans une position très délicate mais aussi de force qui les placent comme **arbitre de l'offre de formation**. Ils tendent à être décriés par le public, manquent de moyens financiers pour se former et pour être suffisamment rémunérés. Ils ont par contre et notamment pour les plus compétents d'entre eux, l'avantage de la rareté et peuvent être à l'origine d'une bulle spéculative à l'emploi, alimentée par des établissements en manque de ressources. Mais il faut supposer qu'à choisir, les enseignants préféreraient

<sup>568</sup> La proportion des titulaires d'un Master a augmenté de 12 points, soit 34% des effectifs enseignants en 2007 contre 22% en 2000. Les objectifs de l'État sont d'atteindre 40% en 2010 et 60% en 2020.

<sup>569</sup> Pour ouvrir des écoles doctorales, les établissements devront désormais compter dans leurs rangs au moins 15 professeurs titulaires d'un doctorat. Un classement officiel des établissements de formation sera établi, afin de contrôler la qualité de l'enseignement dispensé. Ceux qui tomberont dans la catégorie « faible » seront obligés de fermer.

<sup>570</sup> L'université publique de gestion que nous avons suivie renforce l'expertise de ses 550 enseignants permanents par l'envoi annuel d'une dizaine d'entre eux à l'étranger pour poursuivre des formations qualifiantes. Les estimations sur l'expérience de formation de niveau international de l'équipe de cette université montrent que : près de 20% a suivi des programmes diplômants et/ou divers à long terme et qu'environ 20% ont suivi des stages de formation qualifiants de courte durée. Cette université recherche à promouvoir la mobilité tout en diminuant les risques de fuite de cerveaux. Elle propose ainsi, lorsqu'elle est en mesure de contrôler les moyens mis en œuvre, des programmes de formation de courte durée et spécialisés, soit vers des enseignants bien implantés dans l'université, soit en recherchant à valoriser les perspectives de carrière pour les plus jeunes permettent. voir annexe 3.3.

largement pouvoir exercer correctement leur profession plutôt que de participer à une sorte de « mercato »<sup>571</sup> de l'expertise scientifique alimentant le marché de l'éducation.

Il semble pourtant que la majorité d'entre eux souhaite se tourner vers l'avenir en jouant un rôle qui est qualifié de « réformateurs »<sup>572</sup>, notamment en contribuant à l'amélioration des pratiques pédagogiques et des programmes<sup>573</sup>.

### 3.3.7 Le rôle paradoxal des entreprises

Principal bénéficiaire de l'activité de formation par le marché de l'emploi mais aussi client potentiel grâce à la formation continue, les entreprises peuvent être aussi au cœur du processus de formation. Elles peuvent préciser leurs attentes, intervenir dans la formation, accueillir des stagiaires, suivre les diplômés et surtout participer à un état de veille permanent qui doit faciliter la corrélation entre les besoins de formation nécessaires pour soutenir leurs activités et les compétences délivrées aux diplômés. Mais quand est-il au Viêt-Nam ?

Il apparaît en fait que leur influence est limitée. Leur manque d'implication dans les processus de formation et la gestion des ressources humaines de la plupart d'entre elles risque en fait d'accentuer la pénurie des cadres et l'inadaptation des compétences.

Pour stabiliser leurs équipes, les entreprises s'adaptent aux attentes des cadres<sup>574</sup> et tentent de jouer sur la contractualisation à long terme<sup>575</sup>, la valorisation des salaires et sur la formation continue. De forts écarts de salaires existent entre les cadres et les autres personnels<sup>576</sup>, justifiés autant par la présence des expatriés que par une politique salariale générale<sup>577</sup>. De plus en plus d'entreprises, particulièrement celles à capitaux étrangers,

<sup>571</sup> En référence au marché des transferts des footballeurs professionnels.

<sup>572</sup> Cité par l'auteur, dans l'étude comparative sur le degré de motivations des enseignants en faveur ou pas des innovations pédagogiques. Khanh TrungNguyen, *L'université dans la société vietnamienne actuelle : du curriculum formel au curriculum réel : observation de trois établissements à Ho Chi Minh Ville*, op. cit.

<sup>573</sup> Une enquête réalisée dans des grandes universités publiques à HCMVille, indiquait que la proportion des « réformateurs », se disant prêt à innover et entreprendre en éducation, était nettement plus importante que celle des « conformistes ». *Ibid.*, voir figure 22 : Les réformistes et les conformistes, page 311.

<sup>574</sup> Ils répondent ainsi aux priorités des salariés qui estiment comme facteurs le plus important à l'embauche : le salaire, puis le complément de revenu et enfin la possibilité de se former. Ils accordent de plus en plus d'importance à la solidarité entre collègues, pour la possibilité d'entraide ou pour l'affirmation d'un sentiment d'appartenance à un collectif.

<sup>575</sup> Plus de 82% des personnels d'encadrement sont sous CDI pour les entreprises étrangères. En moyenne, moins de 50% du personnel est qualifié et moins de 20% non qualifié. Nolwen Hénaff, « Investissements directs étrangers, mondialisation et emploi au Viêt-nam », in *Revue Autrepart*, Paris : n° 37, 2006, op. cit., figure 1, page 78.

<sup>576</sup> Nolwen Hénaff, « Investissements directs étrangers, mondialisation et emploi au Viêt-nam », in *Revue Autrepart*, Paris : n° 37, 2006, op. cit., page 80, figure 2. Les salaires offerts par les entreprises étrangères sont en moyenne nettement plus élevés que la moyenne nationale pour tous niveaux de qualifications confondus. Les écarts sont importants en faveur du personnel d'encadrement. En 2005, le salaire moyen des entreprises étrangères se situait autour de 2 millions de VND (environ 120US\$) contre 696 000VND (environ 42 US\$) pour les autres entreprises et pour les fonctionnaires. Source principale *Minsitry of Labour-Invalids and Social Affairs*, 2006 :39. Figure 11. « *Change in enterprise wages, 2000-2005* », Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », op. cit., page 35. Sources secondaires : entretien Delta consulting, Philippe Dendievel ; Bilans forum ressources humaines CCIFV.

<sup>577</sup> On arrive progressivement à un nivellement de certains salaires des cadres vietnamiens travaillant dans les grandes entreprises comparativement à ceux proposés aux expatriés. A qualité et compétence égale, la charge et les contraintes de l'entreprise

investissent essentiellement sur la formation et appellent leurs cadres à la mobilité ou les envoient en formations internes. En plus des disparités salariales et de formation continue, seuls les cadres peuvent espérer bénéficier d'une bonne promotion interne<sup>578</sup>. Les entreprises profitent donc de la forte disponibilité de la main d'œuvre technique non qualifiée sur le marché de l'emploi.

Il s'en suit une lutte sans merci entre les entreprises pour acquérir les élites compétentes, une mobilité accrue de ces dernières et l'instabilité des équipes. Les jeunes cadres concernés ont moins de temps pour acquérir de l'expérience, les équipes sont moins performantes, les entreprises doutent de leur retour d'investissement mais surtout craignent de former des cadres pour leurs concurrents<sup>579</sup>.

Les critères d'embauche de la majorité des entreprises apparaissent être contradictoires avec leur recherche de compétences. Elles recrutent prioritairement les diplômés ayant suivi des études universitaires de longue durée, vient ensuite l'expérience professionnelle et secondairement les formations spécialisées.

On constate donc finalement que la grande majorité des entreprises sont éloignées du secteur de la formation et contribuent très peu à son développement qualitatif. Leur gestion des ressources humaines créent une forte appétence pour les formations longues et généralistes. Il en résulte de la part des étudiants des comportements qui tendent vers la recherche des résultats au dépend d'acquisitions.

Un mouvement de rénovation est cependant amorcé, principalement par des entreprises étrangères, ou par certaines grandes entreprises privées ou publiques investies dans le marché international<sup>580</sup>. Elles centrent ainsi de plus en plus leur politique de recrutement, de formation continue et de promotion interne sur l'expérience, les compétences, la motivation et le projet des personnels. Encore minoritaires, ces entreprises jouent là un rôle qui les éloigne de leur comportement habituel essentiellement **critique et passif de recruteur de diplômés** et qui les rapproche d'une fonction de **partenariat de l'offre** en tant que complice de leur formation.

### 3.4 L'État réformateur

Contrairement à l'environnement propre aux marchés traditionnels où l'influence de l'État paraît parfois secondaire, celui de l'éducation revêt des particularités qui lui attribuent un rôle important. Les premières concernent tous les pays. Elles sont relatives entre autre à sa fonction : de tutelle académique ; de tutelle financière pour assumer la gestion et l'aide des établissements publics ; de gestionnaire des ressources humaines, etc. Il convient d'ajouter une spécificité propre au marché de l'éducation vietnamien. Elle concerne le rôle essentiel que l'État accorde à l'institution scolaire pour servir de passerelle au maintien de son pouvoir.

est équivalente ou moindre grâce notamment à une taxation moins importante sur les salaires locaux et à la disparition des charges associées d'expatriation (transport, assurance, scolarité des enfants, etc.).

<sup>578</sup> « Une enquête auprès d'un échantillon d'entreprises a montré que seulement 26% d'entre elles avaient assuré des formations en 1998 et 1999 [...] Par ailleurs 86% des entreprises ne prennent pas d'apprentis et 76% pas de stagiaires ». Enquête réalisée en octobre 1999 par l'IRD, l'IUED et le MOLISA et financée par la Banque Mondiale. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 106.

<sup>579</sup> La bulle spéculative est principalement alimentée par les salariés qualifiés vietnamiens qui ont acquis de l'expérience dans des sociétés étrangères et/ou qui ont suivi une formation supérieure à l'étranger.

<sup>580</sup> Nolwen Hénaff, Presentation of the report « Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam », op. cit.

En plus de son implication pour mener à bien les réformes, il est donc très opportun de mesurer l'influence de l'État sur les capacités de production et de développement de toute offre d'enseignement.

### 3.4.1 Le temps des réformes

L'État a jusqu'à présent assuré parfaitement son rôle dans la conduite des réformes. Il souhaite donner tous les moyens à l'enseignement supérieur pour responsabiliser les établissements et dynamiser leur développement, notamment<sup>581</sup> :

- la rénovation des objectifs, des contenus et des programmes éducatifs ;
- développer la formation des enseignants et les méthodes éducatives ;
- rénover la gouvernance et la gestion des institutions éducatives ;
- développer le réseau partenarial des écoles ;
- améliorer les ressources financières et les infrastructures éducatives ;
- renforcer la participation sociale au bénéfice de l'éducation ;
- renforcer la coopération internationale.

Le processus de réformes s'intensifie au profit d'une plus grande liberté de décision et de gestion des établissements pour augmenter leur autonomie et les responsabiliser. Il faut transférer les processus de décision pour qu'ils répondent mieux aux réalités locales. Ce transfert de responsabilités d'une partie de la gestion des ressources financières vers les provinces, districts, villes, accentue le pouvoir des acteurs locaux<sup>582</sup>. Il faut accorder plus de pouvoir d'action aux instances décisionnelles des établissements et notamment au conseil de l'université et au conseil scientifique.

**Le conseil de l'université**<sup>583</sup> a une fonction décisionnelle et de conseil. Il détermine les objectifs, la stratégie et les programmes dans l'esprit de la politique initiée par l'État. Il vote le règlement intérieur et le budget d'investissement sur proposition de son président.

**Le conseil scientifique** est l'organe académique de l'établissement. Il regroupe les directeurs des départements, des services, des centres de recherche de l'université, ainsi que des représentants des enseignants ayant acquis un haut niveau de qualification. Il conseille le président et le conseil de l'université.

Sur le modèle de l'Australie, l'État veut concentrer ses ressources vers les pôles d'excellence<sup>584</sup>. Il met actuellement en place un système d'appréciation pour sélectionner

<sup>581</sup> Source MOET, 24/06/2008. MAJ du 2/10/2006. site <http://en.moet.gov.vn/?page=6.4&view=3461>, consulté le 20/07/2008.

<sup>582</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 59.

<sup>583</sup> Ce conseil est l'organisme administratif de l'établissement. Ses membres de droit sont : le président de l'université, le secrétaire de la section du PC, le président du syndicat de l'université, voir figure 3.7. Sur proposition du président de l'université et du président du conseil, le MOET détermine le nombre de membres, le processus de vote et de formation du conseil scientifique, ainsi que les missions conférées au Conseil de l'université. Khanh TrungNguyen, *L'université dans la société vietnamienne actuelle : du curriculum formel au curriculum réel : observation de trois établissements à Ho Chi Minh Ville*, op. cit., page 246.

<sup>584</sup> En 2006-2007, neuf établissements ont pu appliquer à titre expérimental un « programme de formation avancée », destiné à des étudiants d'excellence, dans différents domaines, en sciences et technologies ou économie. Le contenu des enseignements est rénové, des professeurs étrangers (surtout américains) ont été invités à donner des cours ; les étudiants sont triés sur le volet et l'effectif est réduit. Dix programmes supplémentaires doivent être lancés à la rentrée 2008-2009.

les meilleurs établissements<sup>585</sup>. Au même titre que l'augmentation de l'offre de formation, il espère qu'en rendant publique les résultats de l'appréciation, une amélioration qualitative des établissements s'en suivra par le jeu compétitif.

Les établissements voient ainsi progressivement leur marge de manœuvre augmenter pour la programmation des formations, la gestion financière, mais aussi la gestion du personnel. Le MOET envisage de les laisser, tout ou partie maîtres, pour fixer les salaires ou les primes et recruter les enseignants. L'emploi du temps s'allège pour s'adapter aux standards internationaux. Le concours d'entrée va être profondément réformé pour augmenter la qualité du recrutement<sup>586</sup>.

La diversification des systèmes de financement s'est accompagnée de la décentralisation administrative dans le cadre des grandes réformes des appareils d'État. Le but est d'assainir les finances publiques par la rationalisation des administrations, le transfert des charges et améliorer les services publics, notamment en diminuant la forte bureaucratie.

Les programmes scientifiques respectent actuellement un cadre global imposé par la tutelle qui comprend, entre autres, des matières obligatoires à orientation politique ou civique<sup>587</sup>. Elles doivent contribuer à la construction de chaque citoyen dans l'intérêt et la protection de la Patrie<sup>588</sup>.

### 3.4.2 L'influence de l'État sur la gouvernance des établissements

Toutes ces réformes ou projets sont menés dans le cadre des orientations socialistes avec le souci de faciliter le développement d'un marché de l'éducation tout en maintenant le contrôle politique du parti. Ainsi, la stratégie de développement permet l'ouverture d'un marché éducatif, mais parallèlement, la tutelle doit logiquement continuer à exercer son autorité et le Parti doit maintenir son pouvoir. Les réformes se mettent en place avec un manque de moyens financiers, au milieu d'une administration fortement bureaucratique et dans un environnement décisionnel dominé par un jeu d'influences et d'intérêts collectifs ou particuliers.

<sup>585</sup> C'est par exemple le cas : - de l'Institut polytechnique de Hanoi (IPH/HUST) qui souhaite créer une « École avancée en sciences et technologies » (HAST), qui regrouperait dans un premier temps les départements les plus avancés : matériaux, biotechnologies, STIC. HAST devrait être installée en 2008 dans des bâtiments neufs, construits sur financements de la Banque mondiale ; - d'une « Université des sciences et technologies » à Hanoi, qui serait placée sous l'autorité du MEF, mais dont l'Académie des sciences et technologies aurait la maîtrise d'ouvrage scientifique.

<sup>586</sup> Par la mise en place d'épreuves identiques pour tous les candidats. Selon le projet de réforme du concours d'entrée qui pourrait être mis en place à court terme, l'État souhaite la suppression du concours général d'entrée pour laisser l'initiative aux établissements. De fait certains concours internes seraient dès lors nécessaires pour les établissements très demandés. Pour les autres, la sélection ne pourrait s'effectuer que sur dossier. Cette réforme va être difficile à mettre en place car les établissements publics de notoriété n'ont pas les moyens de gérer et d'organiser des cours et des sélections de cette ampleur.

<sup>587</sup> Les matières obligatoires imposées dans tous les programmes sont : le socialisme scientifique, la pensée d'Ho Chi Minh, l'économie politique, l'histoire du Parti, philosophie marxiste léniniste. Le volume horaire des programmes a diminué, passant de 22 à 25 crédits, à 15 crédits.

<sup>588</sup> « L'objectif de l'enseignement universitaire est de former les hommes ayant la qualité politique et morale, la conscience de service du peuple, les savoirs et les compétences professionnelles selon les demandes du cycle de formation ainsi que la santé afin de répondre aux besoins de la construction et de la protection de la Patrie ». Référence à l'article 35 de la Loi de l'Éducation votée en novembre 1998 qui a déterminé les objectifs généraux de l'enseignement universitaire. Source MOET.

Le Viêt-nam est à présent un État de droit<sup>589</sup>. Sa dernière constitution<sup>590</sup> inclut pour la première fois l'intelligentsia, ce qui se manifeste sous la forme d'un assouplissement du régime dans le sens du confucianisme<sup>591</sup>. Elle ne reconnaît cependant pas la séparation des pouvoirs, conformément à la doctrine socialiste qui prône un état uni et centralisé<sup>592</sup>. Les concessions libérales se portent donc essentiellement sur le système économique et sur certains outils de l'appareil d'État, qui sont nécessaires à son fonctionnement<sup>593</sup>. Le parti coordonne ainsi les organes étatiques et déterminent les grandes orientations politiques. La Constitution fait également référence au Front de la Patrie du Vietnam et aux syndicats<sup>594</sup>.

C'est dans ce contexte politique que se jouent les réformes et surtout le processus de décision qui doit en garantir leur application. Quatre organes majeurs institutionnels sont censés garantir, contrôler, dynamiser le fonctionnement de l'appareil éducatif, suivant un modèle unique<sup>595</sup> de démocratie indirecte socialiste<sup>596</sup> :

- organe politique, représentant les intérêts du Parti communiste vietnamien (PCV) ;
- organe législatif, représenté par les conseils populaires mandatés pour l'éducation ;
- organe exécutif, le ministère de l'éducation (MOET), représenté par ses comités populaires ;
- organe populaire, nommé « le Front de la Patrie », représenté par les organisations de masse fondées par le peuple, présent dans le déroulement de l'ensemble de l'appareil.

<sup>589</sup> La Constitution affirme le caractère démocratique du régime et l'état de droit (art. 2). L'article 7 affirme le principe des élections au suffrage universel. L'État de droit peut dans sa plus simple forme, se définir comme un système institutionnel dans lequel la puissance publique est soumise au droit. Il consiste dès lors au respect de la hiérarchie des normes, en l'égalité des sujets de droit, en l'indépendance de la Justice Référence Vie Publique.fr, consulté le 8/07/2008. Le concept d'État de droit selon Michel Senellart revêt multiples significations : sens juridique et sens politique ; conceptions formelle, matérielle et substantielle. Premier axe polémique du développement de l'idée d'État de droit : l'opposition au despotisme (pouvoir absolu ou autorité confiés à une seule personne). Critique de l'interprétation de C. Schmitt (l'État de droit opposé à l'État-puissance, Machtstaat). L'opposition classique entre gouvernement de la loi et gouvernement des hommes (Montesquieu, Rousseau). Michel Senellart, Professeur à l'École normale supérieure lettres et sciences humaines (ENS LSH), légalement École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud. Base de ressources audio visuelles de l'ENS Média, consulté le 8/07/2008.

<sup>590</sup> Constitution de la République socialiste du Vietnam – 15-04-1992 - Maison du droit Vietnamo-Française - VNM 1992 CO 1 (DF), consultation du site le 12/06/2008.

<sup>591</sup> Puisque le confucianisme préconisait la gouvernance par les sages. Notons que Platon considérait lui aussi que la politique devait être l'affaire des Hommes les plus sages et les plus intelligents.

<sup>592</sup> L'article 4 affirme le rôle de leader et l'exclusivité du pouvoir politique du Parti communiste vietnamien (PCV) : « *Le Parti communiste du Vietnam, avant-garde de la classe ouvrière vietnamienne, représentant fidèle des droits et des intérêts de la classe ouvrière, laborieuse et de toute la nation, guidé par le marxisme-léninisme et la pensée de Ho Chi Minh, est la force qui dirige l'État et la société* ».

<sup>593</sup> Le cadre de la réforme de l'administration publique de 2001 à 2010 (*Public Administration Reform, 2001-2010*), a suivi les recommandations des organisations internationales (UNDP 2006), cité par Nolwen Hénaff, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam », *op. cit.*, page 279.

<sup>594</sup> Voir annexe 3.5 et figure 3.6.

<sup>595</sup> A notre connaissance, il est possible de l'apparenter au modèle cubain.

<sup>596</sup> Dans la mesure où suivant une constitution proclamant l'État de droit, le pouvoir législatif élu par le peuple et exécutif s'y attachent, sont sous l'influence d'un parti unique qui n'est pas élu.

L'administration de ces organes est fortement bureaucratique<sup>597</sup> et limite l'évolution du système éducatif<sup>598</sup>. Fer de lance de l'ancien système centralisé socialiste, ses puissantes organisations, comprenant des milliers de fonctionnaires et adhérents, n'ont pas encore pleinement profitées du processus de rénovation contrairement à certaines entreprises d'État.

Elles interfèrent fortement et de manière croisée dans tout l'environnement des établissements<sup>599</sup> :

- au niveau hiérarchique sous la tutelle du MOET et des services de l'éducation attenants et à différentes étapes hiérarchiques (national, provincial, district, etc.) en fonction du statut des établissements. Cette tutelle peut s'exercer concomitamment avec d'autres ministères<sup>600</sup>.
- par l'influence exercée par les représentants locaux des trois grands organes tels que : les organisations de masse<sup>601</sup> et l'organe législatif qui depuis la décentralisation a un rôle important dans les affaires financières et les projets d'investissement.
- par l'influence politique du PCV en tant que parti unique, qui, dans le respect et l'esprit de la constitution, contrôle et intervient dans toutes les affaires de l'État<sup>602</sup>. Même si formellement il n'a pas un pouvoir décisionnel dans les affaires des établissements, il demeure très largement représenté par des membres garants de l'application des grandes lignes politiques.

Tout ce processus « [...] est une source de confusion dans les responsabilités, de rigidité et de blocages pour la détermination de la politique à conduire et pour la gestion courante de toutes les ressources »<sup>603</sup>. La confusion résulte notamment du cloisonnement entre les différents organes ou niveaux hiérarchiques et même parfois entre leurs propres départements.

### 3.4.3 Le difficile contrôle de l'État

L'État tente de remédier à cette situation en accentuant les contrôles financiers mais il est plus complexe de contrôler la qualité et ce, malgré les règles imposées pour garantir une certaine unité entre les prestations et limiter les risques. Il tente de le faire en précisant le niveau de qualification requis pour les enseignants en fonction des programmes encadrés, en limitant les effectifs en fonction des infrastructures, en réglementant les conditions d'implantation des programmes étrangers<sup>604</sup>.

Mais les intérêts de l'État ne sont pas forcément identiques à ceux des acteurs locaux qui apprennent très vite à en tirer profit.

#### **« Au Nord comme au Sud, la guerre a induit un morcellement du territoire, en harmonie avec la manière dont était organisée la vie politique dans le Viêt- »**

<sup>597</sup> Nolwen Hénaff, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam », *op. cit.*, page 278.

<sup>598</sup> On note par exemple la lenteur avec laquelle l'administration met en place les réformes pour : alléger le processus d'admission et réformer le concours d'entrée à l'université, modifier le cadre des programmes et gérer les ressources humaines (en particulier dans le cadre des nominations).

<sup>599</sup> Voir figure 3.7.

<sup>603</sup> (Nguyen Tung, Nguyen Duong Binh, 1999 : 85-108) mais aussi entre le collectif et l'individu (Boudarel, 1983 : 31-106). Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, *op. cit.*, page 10.

<sup>604</sup> Nolwen Hénaff, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam », *op. cit.*, page 274

***nam féodal (le pouvoir du roi ne s'arrête-t-il pas à la porte du village, comme le disait le proverbe ?), assurant en pratique aux unités territoriales une grande autonomie dont il leur sera difficile ensuite de se départir »<sup>605</sup>.***

Le processus de responsabilisation s'inscrit dans la pure tradition culturelle de citoyens vietnamiens, accoutumés localement à assumer leur autonomie et à se débrouiller. Ainsi, le risque est réel pour l'État de voir des pouvoirs locaux faire passer ses objectifs collectifs au second plan.

Construits sur la base d'un système centralisé, les moyens de contrôle et d'évaluation pédagogiques mis en place par le MOET n'ont pas proportionnellement suivi la croissance des activités et ne se sont pas encore totalement adaptés à tous les changements<sup>606</sup>. La décentralisation, la socialisation, la privatisation, l'appel à l'expertise et l'aide internationale, fragilisent son rôle et limitent ses capacités de pouvoir agir directement sur l'appareil éducatif. Ce phénomène est par ailleurs constaté dans de nombreux autres secteurs<sup>607</sup>. L'État passe progressivement d'un quasi contrôle total du système éducatif à un rôle d'arbitre entre les différents acteurs.

La croissance du privé en est la meilleure preuve. Même si le pouvoir préconise une organisation permettant un relais et un contrôle politique, la vocation essentiellement économique des investisseurs privés et l'autonomie attenante au processus de privatisation, entraînent inéluctablement la diminution de son influence. Ce n'est pas une opposition à une politique éducative qui s'instaure mais plutôt un système de pensée parallèle de nature économique qui risque de court-circuiter en tout ou partie l'intérêt général. Le développement du secteur privé, mais aussi les besoins d'autofinancement du secteur public, exposent l'enseignement supérieur au risque d'une "commercialisation de l'éducation" et pose un défi majeur à l'État. En témoignent les premiers scandales relevés dans le secteur privé, concernant des faux diplômes et des détournements de fonds<sup>608</sup>.

#### **3.4.4 Des ambivalences qui freinent le marché**

En souhaitant maintenir un contrôle social et politique fort tout en prônant le libéralisme économique, l'État risque de freiner le développement de l'offre locale. Il maintient par exemple des frais de scolarité très bas<sup>609</sup> pour ne pas aggraver la discrimination économique, mais parallèlement il se désengage et privatise. Le conservatisme, la bureaucratie, les motifs politiques freinent le processus de modernisation. Les réformes

<sup>605</sup> *Ibid.*, page 266.

<sup>606</sup> Un cadre administratif du MOET nous indiquait que les moyens généraux et surtout de contrôle n'avaient pas évolué, loin sans faut, au rythme de la croissance des effectifs et des établissements.

<sup>607</sup> Partant d'un système collectiviste, l'État se doit d'agir sur des phénomènes inhabituels ou aggravés par le nouveau contexte, tels que le chômage, le sous-emploi, les inégalités salariales et la précarisation du statut du travail de tout un pan de la population. L'arrêt progressif des subventions a automatiquement fragilisé les systèmes de soutien indispensables à l'équilibre du pays. L'activité de l'État doit non seulement participer au bien être des citoyens, faciliter le développement par l'amélioration des conditions de vie et du pouvoir d'achat, mais aussi limiter les causes de crises sociales. C'est un défi majeur à relever pour maintenir la paix sociale et le système politique.

<sup>608</sup> En 1994, proposant un système délocalisé, dont la deuxième partie du programme devait se dérouler dans un pays étranger, il s'est avéré en fait que l'université asiatique n'existait pas, alors que les frais d'inscriptions avaient été perçus. En 2001, l'Université Dong Do a formé des étudiants sans que ses formations soient homologuées.

<sup>609</sup> L'accentuation des inégalités liées au processus de socialisation pousse l'État à contrôler une éventuelle inflation des droits d'entrée à l'université qu'il valide et qui divergent peu selon les spécificités de chaque université publique.

concernant le concours d'entrée tardent à être mises en place, l'influence politique continue d'être très forte dans les établissements, les autorisations d'ouverture d'établissements étrangers sont rarement délivrées. Il convient d'ajouter en termes d'influence directe de l'État, une originalité vietnamienne qui consiste à intégrer dans le cursus, des matières obligatoires et créditées à orientation politiques<sup>610</sup>, mais aussi de multiples activités sociales, ainsi que la préparation militaire<sup>611</sup> pendant le temps des vacances.

Nous avons ainsi pu constater combien le système de gouvernance confère au pouvoir politique et à la société civile des possibilités d'intervenir directement sur toute l'évolution du système d'enseignement supérieur<sup>612</sup>. En se rapportant à la seule activité pédagogique, cette influence s'exerce notamment par l'intermédiaire des cours obligatoires accréditées, de la préparation militaire qui s'effectue en partie dans l'enceinte des établissements, des animations et des œuvres sociales officiellement basées sur un volontariat mais qu'il est fortement recommandé de suivre<sup>613</sup>. Même si la durée des cours obligatoires diminue et que le processus de décision est progressivement transféré vers les établissements, l'influence politique sur le système éducatif reste donc très forte.

Il est à noter que ces activités politiques et sociales, en dehors de tout jugement de valeur sur leur pertinence, posent la question de la formation civique des étudiants dans ce pays socialiste et en transition. Quels sont les moyens pour le Viêt-nam de pouvoir préserver et transmettre ses valeurs sociales, traditionnelles, de sauvegarder une identité tout en assumant des changements sociaux et économiques drastiques<sup>614</sup> ?

La question de leur maintien se double par l'intérêt qu'elles représentent au niveau économique pour des millions de personnes qui travaillent ou qui profitent de ce système. Il s'agit notamment des cadres administratifs, des permanents dans les organisations du peuple, des enseignants spécialisés dans les matières politiques et de toutes les ressources humaines ou logistique s'y attendant.

Le développement de l'offre ne dépend donc pas seulement des moyens financiers, de la qualité des prestations ou de la gouvernance. Il est donc aussi influencé par le positionnement d'un État qui doit jouer plusieurs rôles dans le marché en insufflant sa politique et en répondant aux besoins de tous les acteurs. De par sa fonction de **tutelle**, il délivre les autorisations d'ouverture des établissements tout en étant chargé du contrôle de la qualité des prestations offertes au public. Il est **prestataire de l'offre publique** et doit moderniser son administration, les infrastructures, gérer le personnel, renflouer sa trésorerie et assurer les financements. Comme les établissements, il est aussi un **partenaire potentiel ou fournisseur** de l'offre étrangère. Il est enfin **le garant** du maintien des valeurs sociales et culturelles et aussi **mandataire chargé de préserver** le pouvoir du parti.

<sup>610</sup> Évoluant entre 15 à 22 UV, quatre matières obligatoires sont imposées par l'État : le socialisme scientifique, la pensée d'Ho Chi Minh, l'économie politique, l'histoire du Parti et philosophie marxiste léniniste.

<sup>611</sup> Obligatoire pour les hommes, elle est équivalente à 165 périodes.

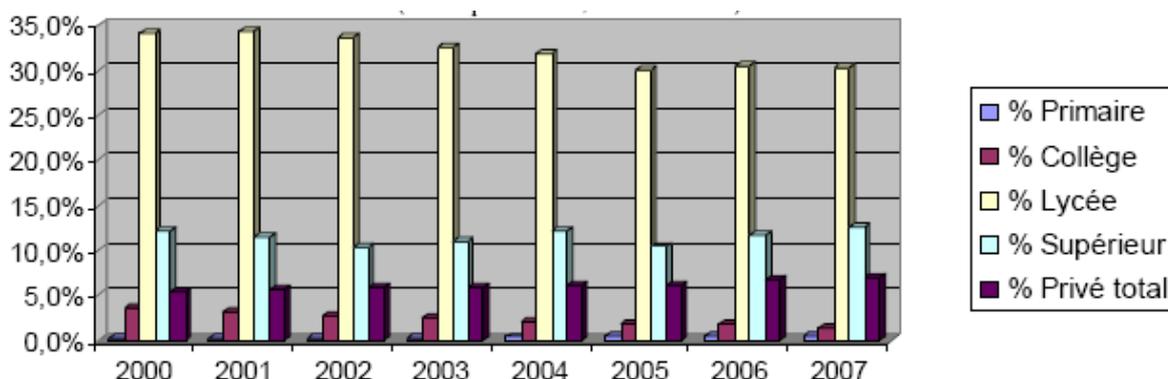
<sup>612</sup> Terme générique employé pour définir toutes les activités hors du champ scientifique et académique relatif à la spécialité de la formation poursuivie par l'apprenant. Jacques Hallak, Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux, *op. cit.*, page 73.

<sup>613</sup> Ces activités sont prises en charge par les organisations du peuple. *Ibid.*, Voir les exemples cités dans l'encadré n°21 page 74.

<sup>614</sup> En référence à cette problématique abordée dans la cadre de la formation des enseignants. Tu Huyen Nguyen Xuan, 2006, « Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants », *op. cit.*

### 3.5 L'offre privée locale positionnée sur du volume

Les réformes de l'éducation ont été mises en place pour augmenter et améliorer l'offre universitaire. C'est donc dans ce sens que nous pouvons observer la nouvelle offre privée locale. C'est dix dernières années permettent d'apprécier les impacts et les tendances de ces réformes sur ce secteur privé, ainsi que son positionnement stratégique sur le marché. Est-elle en mesure de répondre aux attentes d'un État à la recherche de subsides pour compenser son manque de ressources ?



[Figure 3.4 - Taux de progression du secteur privé dans le système éducatif (réalisé par l'auteur, source MOET)]

Le statut de l'offre privée révèle des caractéristiques particulières et similaires à celles de l'offre étrangère, il sera donc intéressant de décrire les plus importantes et d'en mesurer les conséquences pour le développement de l'offre. Nous évaluerons en suite la progression de ces résultats en fonction des investissements des actionnaires, avec le souci de distinguer si les stratégies génériques qu'ils poursuivent sont plutôt à court ou à long termes. L'étude du niveau de risque peut être en effet révélatrice de l'efficacité des réformes, de la confiance des investisseurs et du potentiel de développement. Nous nous interrogerons aussi sur les atouts et les faiblesses de cette offre comparativement à l'offre publique, en réfléchissant notamment sur les conséquences de la représentativité du public à son égard, sur ses capacités de gestion, mais surtout sur des vecteurs qualitatifs clés représentés par le recrutement des enseignants et des étudiants. Ce travail devrait permettre de connaître le positionnement d'une offre privée nouvelle sur le marché, mais surtout de son potentiel d'évolution.

La loi sur l'éducation a permis l'accession à la propriété privée et l'incitation à l'investissement<sup>615</sup>. Ce processus a été conforté par le processus de socialisation qui consacrait encore plus l'avènement d'un marché éducatif<sup>616</sup>.

<sup>615</sup> La loi sur les investissements directs étrangers ouvre la porte à des financements permettant la création d'établissements privés locaux et étrangers. Le décret : N°.06/2000/ND-CP du 6/03/2000. Loi sur l'investissement étranger, 1987, amendée le 30/06/1990 [non numérotée], 23/12/1992 [non numérotée], 11/12/1996 [non numérotée] et 09/06/2000 [18/2000/QH10]. Et Loi sur l'investissement N°59/2005/QH11, 29/11/2005. La loi sur l'éducation. Article 6 « ... reconnaissance et la protection par l'État du droit de propriété des biens, capital investi, revenu et autres droits et bénéfices légaux d'un investisseur ». Article 12 et 15 : « ... incitation et de la facilitation des activités d'investissement dans différents domaines, dont la formation professionnelle, la formation du personnel technique et l'amélioration des compétences (art.12) et le développement de l'éducation et de la formation (art.15) ». Loi sur l'éducation N° 11/1998/QH10. 02/12/1998, amendée le 25/12/2001, amendée le 14/06/2005 [38/2005/011]. Hénaff Nolwen, *Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, op. cit. pages 23 et 24. Voir aussi annexe 3.6.

Dans la stratégie de l'État, l'offre privée locale ou étrangère, a pour principaux objectifs d'augmenter le nombre de places universitaires, de diversifier les programmes, d'assurer la progression des structures publiques par un allègement des charges budgétaires<sup>617</sup>, de contribuer à une amélioration qualitative par la mise en concurrence et le marché, d'améliorer l'expertise scientifique grâce à l'expérience internationale, notamment à travers les institutions étrangères. En somme, elle pallie l'offre publique.

L'offre privée locale est principalement attendue pour augmenter massivement les effectifs et pour contribuer à une certaine massification. Par le jeu concurrentiel avec l'offre publique, on suppose qu'elle puisse favoriser une amélioration qualitative de l'ensemble du système. S'inspirant des grands pays frères asiatiques, l'objectif final est de faire basculer les effectifs à l'avantage du secteur privé<sup>618</sup>. Nous pouvons constater que cet objectif est encore loin d'être atteint, malgré la forte progression du secteur du secondaire supérieur<sup>619</sup> (figure 3.4 supra).

Actuellement, cette offre fonctionne à l'image du secteur des entreprises vietnamiennes. Les établissements tentent de rationaliser les coûts, de proposer le meilleur rapport qualité/prix pour leur prestation éducative et donc de faire du volume. Les financements sont assurés sur la capacité à pouvoir lever des fonds pour les investissements immobiliers de départ et plus rarement sur les investissements lourds. La rentabilité s'appuie sur une bonne et plus grande autonomie de gestion. L'avantage comparatif est garanti par l'amélioration des fonctions de soutien des prestations : meilleur accueil, marketing soutenu, ressources humaines améliorées<sup>620</sup>. Il peut être aussi garanti par le positionnement géographique d'établissements s'implantant dans des régions isolées. Cette offre n'a pas la prétention de s'attaquer à celle du secteur public.

« En fait la situation est paradoxale car ce qui constitue un encouragement peut aussi freiner le projet : outre que les universités existantes peuvent le percevoir comme un concurrent qui va gêner les structures et le système en place [...] »<sup>621</sup>. Comme le témoigne cet extrait, la concurrence se joue essentiellement dès lors entre établissements privés, même ceux qui souhaitent se positionner sur des prestations de standard international. Selon la représentation populaire, les établissements du privé se concurrencent parce qu'ils proposent globalement les mêmes prestations et ciblent le même segment du marché : les étudiants issus de milieux plutôt favorisés qui n'ont pas pu trouver une place dans le public.

Mais comment en l'état cette offre se comporte-elle sur ce segment de marché et quelles sont ses capacités d'évolution ? Mais surtout peut-elle interférer sur les autres segments, à savoir sur le fonctionnement de l'offre publique et de l'offre internationale ?

<sup>616</sup> Rappelons que le processus de socialisation justifie idéologiquement une stratégie purement économique qui revient à rendre partiellement payante l'accès à l'éducation par la reconnaissance d'un système parallèle contrôlé de gestion des établissements privés ou semi-privés partiellement financés par l'État.

<sup>617</sup> L'allègement des charges se justifie par les conséquences du désengagement de l'État envers certains établissements dont le statut réformé dégagera tout ou en partie le budget de l'État. <sup>62</sup> L'allègement concernera aussi certains établissements publics qui, dans le cadre de l'assainissement des finances publiques, de la décentralisation et d'une meilleure administration, seront transférés vers le secteur privé.

<sup>618</sup> Voir chapitre 1<sup>er</sup>. Plus de la moitié des étudiants du Japon et de la Corée sont accueillis dans des établissements privés. La Chine suit largement cette stratégie avec déjà plus de 20% des effectifs dans le secteur privé.

<sup>619</sup> Secteur nommé « lycée », notamment en France.

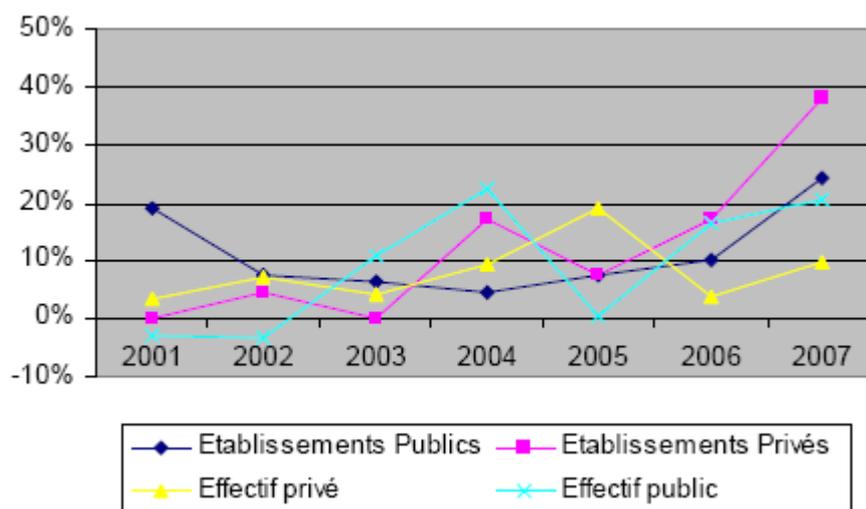
<sup>620</sup> Voir annexe 3.8.

<sup>621</sup> Extrait, page 1, compte rendu d'un atelier de travail pour la création de l'université Tri Viet, voir annexe 3.7.

### 3.5.1 Le temps des réformes pour l'investissement privé

Tout le monde s'accorde pour considérer que c'est le bon moment pour investir dans le marché de l'éducation au Viêt-nam<sup>622</sup>. C'est dans ce sens qu'est légitimé le projet de création d'une future université privée : « *Le contexte paraît très favorable compte tenu du rythme de développement très rapide du pays, au moment où il rejoint la communauté mondiale en entrant à l'OMC et des besoins à la fois quantitatifs et qualitatifs de l'éducation en général et de l'enseignement supérieur en particulier qui seraient reconnus par tous, y compris par l'État [...]* »<sup>623</sup>.

S'appuyant sur plusieurs années d'expérience, la loi sur l'éducation a permis de préciser et de simplifier le statut des établissements et le cadre réglementaire. Elle fixe par exemple les niveaux d'intervention possibles en fonction des capacités des établissements, le nombre de places, le niveau d'expertise des équipes d'encadrement<sup>624</sup>. Elle contrôle aussi le niveau des frais de scolarité ainsi que celui de la rentabilité qui conditionne la taxation.



[Figure 3.5 - Progression du nombre d'établissements comparée aux effectifs dans l'enseignement supérieur (réalisé par l'auteur, source MOET)]

La réglementation du privé devient plus contraignante pour pousser des actionnaires trop craintifs et motivés par un retour d'investissement rapide, à plus d'engagement<sup>625</sup>. Elle durcit et précise les conditions pédagogiques en précisant les niveaux de qualification des enseignants et en exigeant un taux minimum de permanents. Les universités privées ont le droit, contrairement aux universités publiques, de proposer des niveaux de qualification inférieur à celui de la licence.

<sup>622</sup> Voir annexe 3.10 - Compte rendu de l'intervention de monsieur Vo-Tong Xuan, lors de la Conférence organisée par le British Business Group Vietnam, HCMVille. Ces propos sont largement relayés par les chambres de commerce des pays anglo-saxons, mais aussi par de nombreux représentants des pays poursuivant une logique culturelle.

<sup>623</sup> Extrait, page 1, compte rendu d'un atelier de travail pour la création de l'université Tri Viet, voir annexe 3.7.

<sup>624</sup> Pour augmenter les garanties de qualité des prestations, l'État clarifie les conditions de recrutement, le statut des enseignants en imposant un taux de permanents et des qualifications minimales qui renforcent la place des titulaires d'un doctorat, imposent des équipements nécessaires à l'enseignement et une superficie minimale de 10 m<sup>2</sup> par étudiant.

<sup>625</sup> Capital de départ imposé à 15 milliards de dong (environ 760 000 euros) pour contraindre à un investissement qui engage à plus long terme la responsabilité des actionnaires.

La réglementation évolue et propose progressivement des solutions réglementaires aux problèmes qualitatifs posés par le secteur privé. Mais ceci ne débloque pas certaines des barrières politiques qui freinent son développement : l'activité privée continue à être perçue comme antinomique à un système socialiste par bon nombre de personnes politiquement influentes ; la forte bureaucratie ou les jeux d'intérêts locaux ralentissent ou empêchent l'ouverture de certains établissements ou la mise en application de la législation<sup>626</sup>. Ceci crée une atmosphère de suspicion qui limite la prise de risque des investisseurs<sup>627</sup>.

De plus, l'État n'a pas les moyens de pouvoir contrôler la qualité d'un secteur privé souvent contesté. Pour compenser cette situation, il tend à durcir la réglementation au risque de limiter son développement<sup>628</sup>. Le secteur privé ne peut pas par exemple étendre ses activités en dehors des campus officiellement déclarés en s'associant avec des centres de formation. La réglementation limite aussi le développement des relations entre les secteurs privé et public.

### 3.5.2 La progression quantitative de l'offre privée locale

Ces freins au développement ont probablement interféré sur le nombre d'investissements lourds. En plus de dix années, très peu d'universités ont investi dans la propriété<sup>629</sup>, préférant la location.

Le pays compte actuellement 47 établissements privés soit 14,6% du total, contre 22 en 2000, soit 14,4% du total. Le secteur accueille 12,6% des étudiants, contre 12% en 2000. L'État projette que le secteur privé puisse accueillir 40% de la population étudiante d'ici 2020<sup>630</sup>. Cet objectif sera difficile à atteindre.

L'offre privée contribue cependant à l'évolution massive des effectifs du supérieur avec, depuis 1999, une croissance moyenne pratiquement identique (8%) à celle de l'offre publique (9%)<sup>631</sup>. On observe que les fortes fluctuations et incohérences des taux de croissance aussi bien des effectifs que des établissements, privés comme publics, traduisent une certaine instabilité d'un marché qui pourtant reste croissant (figure 3.5, supra).

<sup>626</sup> Voir annexe 3.8.

<sup>627</sup> L'extrait suivant traduit la complexité du montage financier auquel se trouvent confrontées les universités privées : « Sur le plan du financement, le projet jouit d'un préjugé favorable dans les milieux économiques et devrait pouvoir compter sur le soutien d'un établissement bancaire local qui a déjà manifesté sa détermination. Mais le statut de « not-for-profit organisation » et la structure envisagée, avec à sa tête une « assemblée des actionnaires » en quelque sorte, appellent une clarification pour éviter toute ambiguïté dans un contexte et un domaine où il est parfois difficile de faire la part du véritable service d'intérêt général et du business. La solution pourrait consister à distinguer une « association-fondation », porteuse et garante du projet, de la structure gestionnaire pourvoyeuse des moyens financiers nécessaires au développement de l'institution ». Extrait, page 3, compte rendu d'un atelier de travail pour la création de l'université Tri Viet, voir annexe 3.7.

<sup>628</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit.

<sup>629</sup> A notre connaissance, il en existe au moins deux au sud du Viêt-nam, l'université Van Lang et l'université Yersin à Da Lat, voir annexe 3.8.

<sup>630</sup> Lois de programmation sur l'éducation. source MOET, voir annexe 3.6.

<sup>631</sup> Le secteur privé concernait 107 000 étudiants en 2000, contre 193 000 en 2007, voir tableau 3.10 en annexe.

Même si les effectifs du secteur privé sont plus faibles qu'escomptés, la très forte croissance de 27% des deux dernières années des établissements qui se sont ouverts<sup>632</sup> récemment laisse présager une augmentation potentielle exponentielle des effectifs<sup>633</sup>.

« À présent tout le monde souhaite avoir son université »<sup>634</sup>. C'est l'impression actuelle des professionnels de l'éducation à propos de cette croissance de tous les nouveaux établissements, publics comme privés. Ceci est principalement lié à l'accentuation de la pression du marché et de la demande, mais cette situation est aussi facilitée par la politique de l'État qui souhaite accélérer cette évolution. Les procédures règlementaires se simplifient, les avantages fiscaux apparaissent pour l'investissement et notamment pour protéger les capitaux. La décentralisation permet plus facilement aux régions de créer « leur université » public ou, à défaut, tout au moins privée, notamment grâce aux facilités de location ou d'accession à la propriété.

Malgré les fluctuations du marché, la tendance est donc à la croissance et une augmentation de la part du privé dans le marché. Les investisseurs suivent ainsi les conseils de bon nombre d'experts convaincus que l'éducation est l'un des meilleurs placements<sup>635</sup>.

### 3.5.3 Des choix stratégiques limités au volume

Les stratégies et les problématiques du secteur privé universitaire sont pratiquement identiques à celles du secteur de la formation technique ou continue. La croissance profite, tout au moins économiquement, à tous les acteurs. L'État délègue et incite à l'investissement sans pouvoir pleinement exercer sa tutelle académique et contrôler la qualité des prestations<sup>636</sup>. Les investisseurs poursuivent une stratégie de volume et jouent la carte de l'efficacité économique à court terme. Rares sont ceux qui peuvent se permettre de proposer des activités différenciées de celle du secteur public, ce qui entraînerait un avantage compétitif, ou qui tenteraient de concurrencer le secteur public par des formations identiques mais de meilleure qualité. Parmi ceux qui y parviennent, citons les universités privées Hoa Sen et Hong Ba ou le projet d'université privée Tri Viet qui s'appuient notamment sur la coopération étrangère pour se valoriser<sup>637</sup>. Les

<sup>632</sup> Entre 2005 et 2007, sur trois années, 27 établissements privés ont ouvert leurs portes, soit près de 70% des établissements qui ont ouvert depuis l'année 2000 et 38% du total (47), voir tableau 3.7 en annexe.

<sup>633</sup> L'effectif moyen était de 4 116 étudiants par université privée en 2007, contre plus de 5 000 en 2005. Celui des universités publiques était de 4 900 étudiants en 2007, contre 5 300 en 2005. Même si la nouvelle réglementation impose un nombre de M2 par étudiant, on peut donc considérer qu'il existe un fort potentiel de places disponibles dans les nouveaux établissements.

<sup>634</sup> En dépit des moyens pédagogiques attenants insuffisants et notamment des ressources scientifiques, certaines régions souhaitent posséder leur université, par intérêt pour le développement local mais aussi par prestige, même si parfois les ressources ne sont pas encore à la hauteur des besoins qualitatifs que nécessiterait une telle opération, voir annexe 3.8.

<sup>635</sup> Les expertises en notre possession font état de l'important profit à tirer des investissements lourds immobiliers. Elles motivent ces recommandations par la forte valeur ajoutée actuelle de l'investissement immobilier notamment dans les grandes villes et de la forte demande du marché éducatif. Cet investissement est considéré actuellement comme l'un des plus rentables au Viêt-nam, voir annexe 3.10.

<sup>636</sup> Référence entretien avec un responsable du MOET qui faisait état du manque de personnel et de l'impossibilité, malgré les volontés et l'utilité, de pouvoir contrôler l'application des directives gouvernementales et de pouvoir favoriser l'amélioration de la qualité. Ce constat était identique pour les secteurs privé et public.

<sup>637</sup> Le positionnement de ces universités sera abordé par la suite.

toutes premières universités d'entreprises se sont créées récemment et se différencient en apportant des garanties d'emploi à leurs futurs cadres<sup>638</sup>.

La grande majorité des formations proposées est en adéquation avec la demande du public<sup>639</sup>. Les formations à la gestion, en bureautique ou de langue anglaise sont les plus demandées et les moins coûteuses. Elles permettent la meilleure rentabilité mais surtout de pouvoir faire face au sévère contrôle des tarifs imposés indirectement par l'État. Le montant des frais d'études influence secondairement le choix des étudiants qui postulent dans le secteur privé et qui veulent « à tout prix » obtenir une qualification universitaire, mais ceci dans la limite des prix du marché. Les frais de scolarité sont en moyenne doublés dans le secteur privé. Ce supplément augmente d'environ du tiers les frais estimés toutes charges comprises pour une année d'étude<sup>640</sup>. L'État souhaite cependant éviter l'inflation des coûts de scolarité et faciliter l'accès aux plus pauvres. Des manifestations ont déjà lieu dans certaines universités privées, organisées par des familles qui contestaient une hausse trop brusque ou trop élevé des frais de scolarité, comparativement aux autres établissements. Le paradoxe est que l'établissement concerné tente de se différencier qualitativement. C'est dire la complexité pour un établissement de sortir du positionnement qu'il est censé tenir dans le segment du marché privé<sup>641</sup>.

C'est donc l'État qui finalement valide un tarif proposé par les universités, qui dans les faits, sous la pression de la concurrence, des autorités et des familles autorégulent fortement leurs tarifs<sup>642</sup>. Leur marge de manœuvre financière est donc très réduite. L'État se retrouve en position difficile entre le souhait de vouloir contrôler le marché et celui de favoriser son développement du secteur privé.

Dans ce contexte, la différenciation de l'offre privée se joue essentiellement sur les conditions globales d'enseignement<sup>643</sup> : la qualité des locaux plus récents ou rénovés, un meilleur ratio d'étudiants au regard de l'encadrement ou des effectifs globaux<sup>644</sup>. La direction de l'université est moins soumise aux résistances au changement de la part d'un personnel généralement plus jeune, vacataire et précarisé par des contrats privés.

Le développement du secteur universitaire privé est lui aussi soumis aux réticences d'autorités politiques peu convaincues de son intérêt pour le pays. Comme dans toutes les organisations privées ou publiques, l'État exerce un contrôle formel ou pas, politique

<sup>638</sup> En 2006, les grands groupes Électricité du Viêt-nam et FPT Telecom ont ainsi fondé leurs propres universités. Petrovietnam devrait ouvrir la sienne en 2008.

<sup>639</sup> Les formations proposées concernent principalement les domaines du secrétariat, de la gestion commerciale ou administrative, la comptabilité, l'informatique, la bureautique, génie mécanique et électrique, tourisme et hôtellerie.

<sup>640</sup> Ces charges correspondent notamment aux livres, petits équipements, cours supplémentaires de langue, transports, logement, alimentation, etc.

<sup>641</sup> Voir annexe 3.8.

<sup>642</sup> Les tarifs sont proposés par la direction des universités après négociation avec les familles, les organisations du peuple et finalement la tutelle de l'État.

<sup>643</sup> Voir annexe 3.8.

<sup>644</sup> Grâce aux nouveaux équipements, le taux moyen de remplissage des établissements publics a baissé de 18% en moyenne entre 2000 et 2007. Le nombre d'enseignant par étudiants a diminué de 25% dans le privé (1/33 en 2000 contre 1/25 en 2007), avec des fluctuations très irrégulières (1/27 en 2004, 1/18 en 2005) qui font suite probablement aux difficultés de pouvoir remplir harmonieusement les nouveaux établissements. Pour rappel, le ratio enseignant/étudiant est de 1/29 dans le secteur public est n'a pratiquement pas évolué depuis 2000.

ou administratif par l'intermédiaire des représentants du PCV. Il conseille ainsi fortement à toutes les universités du secteur privé de mettre en place une organisation inspirée de celle du secteur public<sup>645</sup>.

Le secteur privé tente de se différencier en augmentant son attractivité auprès des enseignants grâce notamment à une meilleure rémunération. Mais cette ambition se heurte à la dure réalité du manque général d'expertise scientifique dans tout le système éducatif. Nous assistons dès lors à un vaste mouvement qui conduit les enseignants qualifiés et/ou de notoriété, à réaliser des vacances dans un secteur privé qui devient « une sorte d'antichambre » des ressources humaines du public<sup>646</sup>. Cette mobilité contribue largement au fonctionnement du secteur privé mais en fixe aussi ses limites. Insuffisamment pourvues en expertise scientifique de bon niveau qui les cantonne, à notre connaissance, à la délivrance de formation au niveau de la licence<sup>647</sup>, ces universités ne peuvent pas pour l'instant se spécialiser ou améliorer la qualité scientifique de leurs formations.

### 3.5.4 L'offre privée joue un rôle dans le marché

Pris dans un cercle vicieux, le secteur privé ne peut finalement renvoyer qu'une image peu valorisante pour la carrière future des étudiants. Il est relégué comme second choix par les familles, réputé accueillir les étudiants ayant théoriquement le plus faible potentiel, perçu comme un endroit qui privilégie la rentabilité au dépend de la qualité des formations. Ceci entraîne des situations discriminantes envers certains diplômés, de la part d'entreprises qui fondent leurs critères de recrutement sur des préjugés relatifs au statut et à l'origine des établissements délivrant le diplôme plutôt que sur les compétences des jeunes diplômés<sup>648</sup>.

Dans ce contexte, certaines universités ambitieuses tentent de marier la force du réseau d'influence local, les investisseurs financiers audacieux et surtout l'appui de partenaires internationaux pour se différencier et se construire une bonne image de marque<sup>649</sup>.

C'est le cas des fondateurs de cette future université privée qui indiquaient que « Les objectifs principaux du projet peuvent se résumer à la formation de diplômés correspondant aux meilleurs standards compte tenu des besoins du marché [...] »<sup>650</sup>. Ils se placent clairement à la marge du segment principal du marché privé en considérant que son « [...] état d'esprit général est plutôt d'envisager ce « marché » d'un point de vue

<sup>645</sup> On note par exemple que la nomination des recteur et vice-recteur est soumise à l'accord du MOET et quand dans les faits, malgré l'absence de directive, dans le privé comme dans le public, ces deux personnes sont membres du PCV, voir annexe 3.8.

<sup>646</sup> Ce phénomène ne facilite naturellement pas les problèmes de compétences ou de disponibilité et d'efficacité des enseignants du secteur public.

<sup>647</sup> En dehors des formations délocalisées qu'elles peuvent éventuellement abriter.

<sup>648</sup> Des situations discriminatoires de ce type ont été relevées en défaveur des diplômés de l'université ouverte d'HCM Ville. Fondée par le peuple, la plus grande université d'HCM Ville a par ailleurs récemment intégré le secteur public. Nous pouvons supposer que les facteurs qui sont intervenus pour cette intégration sont liés : à la particularité de l'équipe enseignante qui était composée en fait essentiellement de vacataires du secteur public, les méthodes d'apprentissages innovantes s'appuyant sur les formations à distance, son volume d'activités et ses effectifs.

<sup>649</sup> Les universités Hoa Sen (Lotus) à HCM Ville, Thang Long à Ha Noi, ou le projet de Tri Viet près de Vung Tau, font partie des rares universités à se positionner clairement sur tout ou partie de leur activité, sur des prestations qualitatives souhaitant atteindre un niveau standard international.

<sup>650</sup> Extrait, page 1, compte rendu d'un atelier de travail pour la création de l'université Tri Viet, voir annexe 3.7

surtout mercantile, privilégiant la forme plus que le fond (au risque par exemple de miser excessivement sur la notoriété que conférerait le parrainage d'une institution étrangère de renom ! »)<sup>651</sup>.

On peut supposer que l'université Tri Viêt peut poursuivre ce positionnement qualitatif tout en garantissant son équilibre économique à condition de mener cette stratégie progressivement<sup>652</sup>. Ainsi, le fonctionnement et la montée en puissance de formations au standard international seraient garantis par la production de formations de volume et à plus fort rendement.

En conclusion, cette jeune offre privée profite des réformes pour s'accroître en volume. Elle est cependant en pleine phase de construction, de transition et ne peut en l'état que tenir un rôle secondaire et quantitativement supplétif à l'offre publique. Le secteur privé est donc notamment attendu pour augmenter le nombre de places dans les universités. Son avantage compétitif tient essentiellement à son autonomie de gestion, sa plus grande capacité de réactivité pour répondre au marché, ses possibilités d'améliorer la qualité de l'accueil des étudiants. Ce secteur doit composer avec une société qui le dévalorise ainsi que ses diplômés. Il doit surtout pallier un manque crucial de ressources humaines qui le rend fortement dépendant du secteur public. Poursuivant une logique commerciale à court terme et une stratégie de volume, ce secteur est en pleine croissance mais aura des difficultés à atteindre le seuil des 40% des effectifs totaux fixé par l'État à l'horizon de 2020. Il ne peut pas non plus impacter sur la discrimination économique concernant l'accès à l'université puisque par définition il en augmente les charges. Son influence se retrouve donc fortement limitée et il lui sera plus difficile de contribuer à l'améliorer de l'expertise scientifique du pays.

Mais cette situation ne disqualifie pas pour autant totalement et potentiellement ce secteur dans sa capacité à influencer le marché local sur le segment public et sur le segment des formations délocalisées. Il reste dans son ensemble et par défaut, un concurrent du secteur public par l'utilisation d'une partie de ses ressources humaines. D'autre part, l'un des moyens pour lui de gagner en notoriété, en qualité et en rentabilité, serait de développer des coopérations internationales ou locales. Profitant de leur souplesse logistique et administrative, les universités privées peuvent tout au moins héberger des diplômés délocalisés en attendant de tendre éventuellement vers des coopérations plus complexes. Elles se positionneraient dès lors en tant que fournisseur ou partenaire d'une offre étrangère à la recherche d'éventuels alliés locaux. Elles pourraient aussi s'allier avec des partenaires du secteur public pour créer des synergies en matière de ressources humaines, d'infrastructures, d'équipements voire de transfert de crédits<sup>653</sup>.

### 3.5.5 Public ou privé, le nouveau jeu concurrentiel

Malgré les avantages de sa relative autonomie de gestion, l'offre privée reflète les caractéristiques identiques dans sa manière de se positionner que ce soit envers le segment universitaire, la formation technique ou continue. Réputée de mauvaise qualité, elle est dépréciée par le public et ne peut, sauf exception, que se positionner sur des activités

<sup>651</sup> *Ibid.*

<sup>652</sup> Le projet de l'université Tri Viet traduit parfaitement ce réalisme qui conduit les promoteurs du projet à composer avec la réalité en étant parfaitement conscients qu'il faut, parallèlement assurer une viabilité et une rentabilité économique qui alimentera la valorisation qualitative, voir annexe 3.7.

<sup>653</sup> L'université privée Hoa Sen et l'université publique de Pédagogie ont récemment signé des accords d'échanges très innovants permettant à leurs étudiants de suivre des cours crédités offerts par chacun des partenaires.

de volume, à faible coût. Ses investisseurs sont trop frileux et elle est confrontée à un environnement politique qui doute encore de son intérêt pour le pays. Son manque important d'expertise scientifique limite ses capacités de développement et l'oblige à recruter dans le secteur public. Cette offre est en pleine expansion mais ne pourra donc pas en l'état couvrir 40% des effectifs totaux d'ici à 2020.

Il en ressort donc que les deux secteurs manquent de moyens et d'expertise mais peuvent se renforcer économiquement grâce à la formation continue et scientifiquement par le partenariat international. Ils peuvent à se titre se faire concurrence ou devenir potentiellement partenaires pour créer des synergies.

Le passage d'un environnement monopolistique contrôlé par l'État à celui d'un marché au service de plusieurs acteurs, oblige les universités à rechercher un nouveau positionnement stratégique dans un marché qui évolue très vite. Elles doivent assumer une gestion financière autonome et rigoureuse, chercher à différencier leurs activités et assumer de manière directe leurs résultats aux yeux du public. En référence aux choix des candidats au concours d'entrée à l'université, on s'aperçoit ainsi déjà que la notoriété de certains établissements publics, telles les écoles d'ingénieurs, tend à s'affaiblir au profit des universités orientées vers la gestion<sup>654</sup>. Pour les mêmes motifs, l'université privée Van Lang<sup>655</sup> fait son apparition dans le dernier classement sur la notoriété des universités au sud du Viêt-nam. Certaines d'entre elles, telles que Pédagogie, Sciences Sociales et Humaines, sont valorisées grâce à la politique de l'État.

Toutes les universités entrent donc progressivement dans une logique de marque<sup>656</sup> et s'éloignent de l'intérêt collectif pour défendre leur propre stratégie. Elles entrent de fait en concurrence ou en collaboration, en tant que fournisseur ou partenaire, dans le marché local ou se tournent vers des projets de coopération traditionnelle avec des investisseurs poursuivant une logique commerciale.

### 3.6 Le rêve international

---

Dans ce système tous les acteurs du marché son logiquement en interaction. Ainsi le monde des universités et des entreprises est sacralisé et a un impact sur le comportement des familles, qui leurs accordent logiquement un rôle capital pour les choix académiques et l'emploi. Ainsi ces véritable prescripteurs que sont l'université et l'entreprise et à une autre mesure l'État actif, par leur volonté d'ouverture effrénée, tous ces jeunes vers le rêve international. Nous avons constaté que les entreprises impactent surtout directement sur le choix des familles par la valorisation qui s'exerce sur les formations universitaires.

D'autres paramètres influent sur le choix des familles et interfèrent donc directement sur leur comportement à l'égard de l'offre. Il en ainsi de l'autofinancement imposé par les règles de la socialisation, de l'ouverture vers l'offre privée, de l'augmentation globale du niveau de vie, de l'évolution des moyens d'information, de la croissance du nombre de places dans le supérieur.

<sup>654</sup> Khanh TrungNguyen, *L'université dans la société vietnamienne actuelle : du curriculum formel au curriculum réel : observation de trois établissements à Ho Chi Minh Ville*, op. cit.

<sup>655</sup> C'est l'une des plus grandes universités privée du Viêt-nam, elle propose les programmes attractifs demandés par le public : la gestion, le tourisme, les langues étrangères, la bureautique.

<sup>656</sup> Nolwen Hénaff, Presentation of the report « Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam », op. cit., page 16

Même si de nombreux facteurs influent en faveur d'une amélioration des conditions du choix des familles, il n'en reste pas moins que la charge qu'elles doivent supporter pour assumer le financement des études, correspond à un investissement énorme, qui les contraint à élaborer des stratégies. Mais comment assurée un choix pertinent dans ce contexte transitoire et notamment quand il s'agit d'investir dans des programmes internationaux ? Le rôle des familles a fortement évolué, notamment grâce à au processus d'autofinancement, mais nous verrons qu'il reste largement soumis aux traditions et aux moyens d'information et d'orientation.

Voyons à présent sur quels critères et dans quelles conditions se construisent les stratégies des familles ? Quelle est l'influence de l'offre ou des autres acteurs et notamment de l'État concernant le soutien ? Il sera notamment question d'observer comment s'opère la hiérarchie au sein de l'offre. Existe-il finalement une véritable concurrence ? Comment évoluent les moyens d'informations et quelle est la véritable capacité de choix des familles au regard de l'insertion des diplômés et de la réalité du marché de l'emploi ? Est-ce que finalement ces choix sont pertinents ?

### 3.6.1 Les stratégies familiales

Le contexte immuable dans lequel chaque jeune construit son parcours et élabore sa stratégie dépend essentiellement du réseau familial et de ses capacités économiques. L'individu s'efface, ses désirs ou objectifs personnels sont transcendés par ceux d'une famille qui doit financer le projet et garantir le retour d'investissement<sup>657</sup>. Même si cette tendance évolue vers une plus grande participation aux décisions de la part des jeunes, notamment dans les villes, ce principe culturel reste largement dominant : « *Moi, j'ai très peur de la pauvreté ; mais s'il s'agit de choisir entre la carrière et la vie familiale, j'abandonne la première [...]* »<sup>658</sup>.

Les familles font des choix réalistes en sachant que l'esprit compétitif ne fait peur à personne dans ce pays. Les orientations dépendent principalement de la capacité de leurs enfants à pouvoir passer l'obstacle des concours ainsi que des traditions familiales. Notons que l'influence du réseau familial peut jouer un rôle important pour l'embauche<sup>659</sup>.

A cause de la grande sélectivité du système, seuls les étudiants possédant un fort potentiel et les capacités économiques (provenant essentiellement de la famille) peuvent se permettre d'établir des choix clairs de carrière<sup>660</sup>.

L'important au final pour les jeunes et les familles, c'est de trouver « [...] un emploi durable et sans attendre ! [...] Choisir son emploi, c'est pouvoir anticiper sur une gestion du temps « utile », qui permet de « vivre en toute indépendance », ou choisir d'inscrire sa vie professionnelle dans la stabilité et le long terme au détriment de ses compétences, mêmes

<sup>657</sup> Bui Thi Lan Huong, 2006, Le « comportement d'achat » envers les services d'enseignement supérieur au Viêt-nam », in Colloque international, *Éducation/formation : La recherche de qualité*, IRD-IER.NIESAC, HCMV 18-20 avril, 2006.

<sup>658</sup> Il s'agissait du témoignage d'une personne célèbre et riche, à qui il était demandé ce qui était le plus important pour elle entre la carrière et la famille. *Ibid.*

<sup>659</sup> « Une caractéristique notable des méthodes de recrutement dans les entreprises étrangères est le recours aux parents, amis et relations des employés...41 % des entreprises à capitaux étrangers interrogées déclarent utiliser ce canal pour le recrutement de la main-d'œuvre non qualifiée », Nolwen Hénaff, « Investissements directs étrangers, mondialisation et emploi au Viêt-nam », in *Revue Autrepart*, Paris : n° 37, 2006, *op.cit.*, page 84.

<sup>660</sup> Seul 20% des élèves du secondaire ont un objectif clair pour leur carrière future avant leur entrée à l'université.

si par ailleurs elles sont considérées comme le critère de choix d'emploi important. Il n'y a pas « d'emploi idéal », mais l'idéal et l'urgent, c'est de trouver un emploi ; Face à la réalité du marché de l'emploi, les jeunes contournent leurs désirs, choisissent des voix réalistes qui leur permettent avant tout de travailler, même s'ils doivent assumer, comme le disent certains « *n'importe quel emploi !* »<sup>661</sup>.

En dehors de l'offre publique prioritaire et relativement identique en termes de coûts, le prix du service n'est pas véritablement un critère de choix, les véritables limites sont fixées par la réussite au concours et la capacité de pouvoir lever les fonds, y compris les bourses. Plus que jamais, les familles comprennent que l'éducation ne permet pas seulement d'enrichir la personne par les connaissances mais aussi, voire surtout, de garantir la survie économique de la famille. Les citoyens cherchent ainsi à profiter rapidement des fruits de la croissance économique<sup>662</sup>. Le processus de socialisation consiste à faire prendre le risque d'investir dans l'éducation directement par les usagers qui souhaitent en tirer profit<sup>663</sup>. Les Vietnamiens mesurent à présent concrètement les conséquences du Doi Moi. Et « *dans la contrainte où ils se trouvent de rechercher des solutions et d'innover, les individus et les familles montrent une très grande capacité d'adaptation* ».<sup>664</sup>

Les Vietnamiens s'adaptent à un processus d'individualisation social et développent des stratégies de poursuite d'études suivant des comportements que l'on peut identifier<sup>665</sup> :

- **évitement** : de la part de familles les plus pauvres et/ou issus des groupes sociaux ou culturels minoritaires. Elles ne sont pas convaincues de l'intérêt d'investir du temps et de l'argent dans un système qui ne garantit pas des connaissances utiles pour accéder à un métier permettant de les sortir de leur condition sociale. L'investissement se mesure au coût d'opportunité, à la rentabilité des études en rapport à la valorisation financière du temps non rémunéré consacré pour les réaliser<sup>666</sup>. L'évitement est surtout constaté dans l'enseignement de base et continue décroissant jusqu'au lycée, puisqu'il concerne essentiellement les familles les plus pauvres<sup>667</sup> ;
- **discipline** : ce groupe est majoritaire. Il avait très bien intégré les idéaux collectifs et les valeurs de l'éducation impulsés par l'État avant le Doi Moi<sup>668</sup>. Ces familles sont marquées par la capacité d'anticipation et de planification du parcours éducatif de leur enfant. Ce comportement « [...] *relève de ce que l'on a pu appeler [la rationalité économique de la prise de conscience du temps]* »<sup>669</sup>. Elles ne se posent pas non plus comme apôtres du système éducatif mais plutôt comme des usagers réalistes et rationnels, conscients de leurs moyens et des capacités de leurs enfants. Elles deviennent dès lors une cible privilégiée de la nouvelle offre éducative.

<sup>661</sup> Extraits chapitre 7 sur l'évaluation et la demande des étudiants. An Quoc Truong et Gilbert de Terssac. Actes du *workshop*, Université des sciences sociales de Hanoi (USSH), Hanoi 25 avril 2006. Les transitions socio-économiques au Vietnam : approches, démarches et méthodologies en sciences humaines et sociales. Chapitre 7 sur l'évaluation et la demande des étudiants.

<sup>662</sup> La libération du jeu économique a permis l'accès à une plus grande aisance, mais elle a généré aussi des inégalités de situation et de niveau de vie. La libération du jeu social modifie le mode de reproduction de la société en levant les barrières à l'accès individuel au capital économique, social et culturel... Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 57.

<sup>663</sup> *Ibid.*, page 24

<sup>664</sup> *Ibid.*, page 100

<sup>665</sup> *Ibid.*, pages 71 à 76.

**surenchère.** S'inspirant d'une certaine expérience lui permettant d'être plus critique à l'égard du système, ce groupe pour l'instant minoritaire, n'accepte pas l'offre locale<sup>670</sup>. Il cherche à garantir par tous les moyens la réussite scolaire et l'ascension sociale<sup>671</sup>. Généralement issues des classes sociales les plus aisées, ou en cours<sup>672</sup>. Ce public est la cible privilégiée des projets de formation internationaux.

Poussées par la politique de gestion des ressources des entreprises, les familles s'attachent plus aux résultats qu'aux moyens d'y parvenir. Des parents nous indiquaient à ce propos que « [...] *de toutes façons, tout s'achète, même les diplômés* »<sup>673</sup>. La réussite pour elles se mesure par le passage au niveau supérieur, même si ce système élitiste de recrutement, parfois inéquitable ou illégal, accentue le climat concurrentiel entre les familles et diminue leur esprit de solidarité<sup>674</sup>.

Pour la plupart des acteurs sociaux, les études longues dans des universités renommées représentent donc les meilleurs atouts pour mener à bien une bonne carrière.

Ainsi, « [...] *tous les bacheliers veulent, à cause de la tradition, continuer leurs études aux universités dans l'espoir de devenir ultérieurement cadres dans la classe supérieure* »<sup>675</sup>.

### 3.6.2 Mobilité : le rêve international

Mais l'apogée pour un étudiant est de pouvoir réaliser ses études à l'étranger. Ce projet représente pour les familles prêter à assumer de la surenchère, le gage ou le passeport vers la réussite professionnelle et sociale. La mobilité est une vieille tradition réservée à une élite. Elle servait ainsi autant les intérêts du pays que ceux des pays frères ou ex-colonisateurs notamment par l'augmentation de leur influence géostratégique et économique. Ainsi, le Viêt-Nam envoya le premier groupe d'étudiants en Union soviétique en 1951<sup>676</sup>, à la fois pour pallier les insuffisances du système de formation locale et pour des raisons politiques<sup>677</sup>. Depuis les années 1990, le mouvement s'est accéléré en grande majorité dans les pays anglo-saxons et vers la France (20%)<sup>678</sup>.

On constate une extension des départs régionaux, moins coûteux vers des universités renommées et notamment vers la Chine, Taiwan, Singapour, le Malaisie et le Thaïlande.

<sup>673</sup> Propos anonymes recueillis auprès de cadres universitaires qui relaient certaines de leurs expériences avec les familles.

<sup>674</sup> Cette situation peut paraître aller à l'encontre de l'idéal collectif socialiste. Contrairement au principe d'équité, elle développe le principe d'accession à la propriété, à l'enrichissement et à l'élaboration de stratégies individuelles permettant l'accès à des avantages sociaux en nette régression. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 16.

<sup>675</sup> Khanh TrungNguyen, *L'université dans la société vietnamienne actuelle : du curriculum formel au curriculum réel : observation de trois établissements à Ho Chi Minh Ville*, op. cit., page 69.

<sup>676</sup> au total, au moins 70.000 vietnamiens sont ainsi formés au sein des pays socialistes frères jusqu'en 1990.

<sup>677</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition », op. cit.

<sup>678</sup> Nous sommes en possession des chiffres plus détaillés concernant la France qui est le 1<sup>er</sup> pays d'accueil en Europe. La progression des effectifs a été de +210% sur les 6 dernières années. Source DPD (MEN France). Source Campus France, fiche Vietnam, consulté le 30/03/2007.

En 2004-05<sup>679</sup>, ils étaient environ 20 000 étudiants, contre 3 458 en 1995<sup>680</sup>, à rejoindre leurs compatriotes et former une cohorte totale estimée à 38 000 étudiants. Ce qui correspondait à environ 3% de l'effectif des inscrits dans les universités vietnamiennes. Les tarifs prohibitifs n'arrêtent pas la progression des effectifs, traduisant à la fois un plus grand intérêt stratégique grandissant du Viêt-nam, des pays et des établissements étrangers<sup>681</sup>, ainsi qu'un enrichissement proportionnel ou le niveau d'augmentation du risque pris par les familles<sup>682</sup>.

Près de 40% des étudiants poursuivent des formations de 3<sup>ème</sup> cycle de spécialisation ou doctorales, principalement en sciences de gestion ou science de l'ingénieur<sup>683</sup>. Près de 36% poursuivent des cycles universitaires complets ou des programmes courts spécialisés, notamment en langue vivante. Les familles considèrent que les programmes étrangers sont de meilleurs qualités et qu'ils compensent une offre locale limitée ou inadaptée à leurs besoins. La formation à l'étranger est aussi une marque de prestige sociale<sup>684</sup>.

Les universités et le MOET<sup>685</sup> soutiennent les programmes de mobilité, en faveur des enseignants actuels ou potentiels, visant à l'amélioration du niveau de qualification et des compétences. Cette mobilité améliore les compétences des enseignants et donc leur

<sup>679</sup> Les estimations de la répartition des étudiants en 2004-05 : 4 000 aux USA, 3 000 en Australie, 2 000 France (près de 1 000 boursiers), 1 200 en Allemagne, puis à égalité la Chine et le Japon, suivis de la Malaisie, source courrier du Vietnam et Vietnam news et l'institut international de l'éducation. La durée moyenne des séjours à l'étranger serait d'un peu moins de deux ans. Sources MOET et MEF. Cette durée est confirmée par d'autres sources qui indiquent que 38.000 Vietnamiens étaient en cours d'études à l'étranger durant l'année académique 2004-05 (Journal Saigon Thu Bay, article du 28/10/2005).

<sup>680</sup> Source MOET (cité par Pham Minh Hac, 1998). Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 78, note 4.

<sup>681</sup> En référence aux stratégies génériques développées dans le chapitre précédent.

<sup>682</sup> La progression annuelle des effectifs serait entre 5 et 10%. Estimation, au minimum 6 000 euros pour la vie quotidienne et les déplacements pour des études en France, il faut ajouter les frais de scolarité très variables selon les établissements et les pays.

<sup>683</sup> Ces deux disciplines recueillaient chacune environ 30% des demandes d'étudiants en mobilité vers la France en 2006-07. La répartition précise des 3.818 Vietnamiens ayant étudié en France en 2004-05 était la suivante : 3<sup>ème</sup> cycle (37%), 2<sup>ème</sup> cycle (19%), 1<sup>er</sup> cycle (44%). Les disciplines suivies pour les études de 3<sup>ème</sup> cycle : Economie & gestion (31%), sciences fondamentales et appliquées (28%), filières de santé (13%), lettres, sciences du langage, arts (8%), langues (7%), droit, sciences politiques (5%), sciences de la vie, de la terre et de l'univers (4%), sciences humaines et sociales (4%). Pour les programmes de licence, 71% des étudiants suivaient des filières de management ou de gestion, 10% des sciences de l'ingénieur. La répartition des étudiants vietnamiens est proche de la moyenne des étudiants asiatiques : en 2002, en France, 39% d'entre eux étaient en 3<sup>ème</sup> cycle, 25% en 2<sup>ème</sup> cycle, 36% en 1<sup>er</sup> cycle. Sources MOET et MEF. Source fiche Vietnam- site Campus France. Consultée le 2/08/2008.

<sup>684</sup> C'est ce qui a été fréquemment observé dans des enquêtes qualitatives menées auprès des étudiants francophones ou dans les discussions informelles.

<sup>685</sup> Le MOET a lancé en 2 000 un programme ambitieux de promotion des études à l'étranger appuyé par des bourses pleines. En 2004-05, 20% des étudiants étaient boursiers d'État ou des programmes de coopération internationaux (Journal Saigon Thu Bay, 28/10/2005). On retrouve parmi les plus importants contributeurs internationaux l'État français avec 70 bourses pleines en 2006-07, ou des organisations multilatérales telles que l'AUF qui pour l'année 2008-2009, a attribué des bourses pleines : 40 doctorants, 63 master, 10 bourses de stages professionnels, ainsi qu'une cinquantaine de bourses pour des masters suivis en Asie du Sud-Est. Source AUF, MOET, Campus France.

attractivité sur le marché de l'emploi<sup>686</sup>. Toutefois, cet investissement est estimé à haut risque en raison de la fuite des cerveaux qu'elle peut entraîner<sup>687</sup>.

### 3.6.3 Le manque d'informations pour l'orientation

Les mobilités, comme tous les autres programmes locaux, posent toutefois le problème de l'information pour déterminer un choix souvent coûteux. Comme pour l'ensemble du système éducatif, cette dernière est en construction et n'échappe aux règles de la privatisation. Mais l'ensemble du système éducatif se construit avec peu de moyens et n'a pas eu le temps ou n'a pas comme priorité d'investir dans l'information. La décentralisation et la privatisation ont entraîné la perte de certains outils d'information qui étaient garantis par l'État et qui n'ont pas été en tout ou partie compensés<sup>688</sup>.

D'autre part, le système éducatif planifié ne rendait pas si nécessaire l'accompagnement des bacheliers ou des étudiants dans leurs parcours académique ou leur insertion professionnelle. Ce besoin est donc accentué par la disparition progressive du centralisme au profit d'une offre élargie, plus différenciée en gamme de tarifs et en activités, privée ou publique, locale ou internationale, réalisée dans le pays ou à l'étranger. Il est à noter que les structures formelles ou professionnelles sont peu utilisées. On estime par exemple au total à 6%, le nombre d'étudiants qui ont utilisé les stages, la presse ou des agences spécialisées pour trouver un premier emploi, les autres utilisant des moyens non institutionnels<sup>689</sup>. Pour trouver un premier emploi, les diplômés utilisent principalement leur réseau personnel (37%), la presse (23%) et les candidatures spontanées (22%).

De plus, il a été constaté un déclin des agences de placement, ce qui augmente parallèlement le manque de relation entre les secteurs de l'emploi et de la formation<sup>690</sup>. Ceci se traduit notamment par l'absence d'institution nationale et de coordination entre l'État, l'offre et le secteur économique pour la mise en place d'outils de veille active permettant à la fois d'informer le public sur les métiers et les débouchés, mais aussi l'offre sur les besoins du marché de l'emploi.

L'information s'améliore donc surtout grâce aux moyens non formels, privés ou indirectement liés à l'éducation et la formation. Ils sont imputables à l'augmentation du niveau de vie, à un meilleur accès et au développement des technologies de l'information et

<sup>686</sup> Il n'est pas possible en l'état de connaître des données capitales tel que le taux de retour au pays ni celui de réussite aux examens. Une estimation porte le taux de retour à 90%, ce qui serait très satisfaisant pour le pays, dans la mesure où 10% d'une élite expatriée permettraient le développement des échanges. Mais ces chiffres sont contestés par des témoignages qui font état d'un taux de retour moins important mais surtout d'un nombre inconnu de diplômés qui décident de repartir après une période passée au pays, après avoir construit leur famille, entre autre.

<sup>687</sup> Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », *op. cit.*, page 20, note 22.

<sup>688</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, *op. cit.*, page 281.

<sup>689</sup> 3% grâce aux stages, 2% par les agences spécialisées et 1% grâce à des forums emplois. Selon l'enquête auprès de 1140 diplômés francophones, voir tableau 3.5 en annexe.

<sup>690</sup> Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », *op. cit.*, page 32.

de la communication, notamment Internet<sup>691</sup>, au nombre croissant des émissions télévisées principalement publiques ou des articles de presse traitant de l'insertion professionnelle ou académique<sup>692</sup>.

Les universités sont donc de plus en plus sensibilisées sur l'intérêt de favoriser l'information et l'orientation. Les plus avancées ont déjà instauré un système de communication s'appuyant sur le réseau Internet<sup>693</sup>. D'autres tentent d'instaurer de nouveaux outils tels que les forums emplois, mais elles se heurtent à un public peu coutumier des communications aussi directes<sup>694</sup>. Toutes ces expériences, encore embryonnaires<sup>695</sup>, demandent des ressources supplémentaires, nécessitent une meilleure reconnaissance institutionnelle, mais aussi une adaptation des outils et un apprentissage de la part du public.

### 3.6.4 L'évaluation de la qualité par le public

Les problèmes d'information nous renvoient directement aux moyens que possède le public de pouvoir évaluer les prestations et construire ses représentations. C'est donc en dehors du système éducatif que se jouent principalement les conditions d'appréciation de l'efficacité des établissements et de leurs diplômes. L'apprentissage de la consommation de masse modifie le comportement de plus en plus de familles sensibilisées pour amortir leur investissement. Il s'opère progressivement une redéfinition des modes de construction de la confiance au sein de la société<sup>696</sup>. Elles apprennent à assumer leur rôle d'acteurs dans le processus d'évaluation par le marché<sup>697</sup>. Mais des facteurs importants relativisent encore leur rôle dans le marché éducatif. L'offre locale est encore limitée, les coûts exorbitants de l'offre étrangère limite l'accès aux nantis ou aux boursiers, le processus de

<sup>691</sup> Avec plus de 18,2 millions d'internautes (dont 1,2 millions à haut débit), le Viêt-nam a été classé au 6<sup>e</sup> rang des pays asiatiques pour le nombre d'utilisateurs internet. En termes de pénétration d'Internet dans la population, avec 21,4 %, il se situe à la 9<sup>e</sup> place des pays asiatiques devant la Thaïlande (13,0 %) et les Philippines (15,4 %). Source, « Le Vietnam est le 6<sup>e</sup> pays d'Asie pour le nombre d'utilisateurs d'Internet en 2007 », site internet : <http://www.internetworldstats.com/stats3.htm>, 20/05/2008.

<sup>692</sup> Des informations sont disponibles grâce à des journaux consacrés en partie à la jeunesse tels que Tuoi Tre (assimilé par certains expatriés comme « le *Monde* » local) ou certaines émissions de la télévision publique telle que HTV7, qui est en partie consacrée à l'éducation et la jeunesse.

<sup>693</sup> L'université Polytechnique d'HCM Ville a largement développé le réseau Internet pour faciliter l'information et les relations avec les étudiants. C'est ainsi que l'inscription est obligatoirement effectuée par voie électronique, ce qui sensibilise les nouveaux entrants.

<sup>694</sup> L'université des Sciences économiques est très active dans le domaine. L'expérience recueille un intérêt grandissant, mais gagnerait à être complétée par d'autres systèmes d'information. Le mode de contact direct imposé par ce genre de manifestation, limite l'accès à une minorité d'étudiants, moins timides, plus entreprenants.

<sup>695</sup> L'AUF soutient la mise en place de modules d'insertion professionnelle (MIP) au sein des licences francophones de ses partenaires universitaires. Ce sont des programmes de formation d'une vingtaine d'heures qui ont pour objectif d'informer et de préparer l'étudiant à la vie active : information, orientation, préparation de curriculum, visite d'entreprises, simulation d'entretien, etc.

<sup>696</sup> Une étude sur les comportements des consommateurs révèle qu'ils apprennent de plus en plus à imputer la responsabilité de la qualité des produits aux fournisseurs et de s'affranchir ainsi d'une sorte de fatalisme qui auparavant liait la responsabilité à la collectivité et donc finalement à personne. Murielle Figuié, Chapitre 5, page 76, in TruongAn Quoc, Gilbert De Terssac, *Les transitions socio-économiques au Vietnam : approches, démarches et méthodologies en sciences humaines et sociales*, op. cit.

<sup>697</sup> Nolwen Hénaff, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam », op. cit., page 274.

sélection est sévère et encore restrictif en termes de choix<sup>698</sup>. D'autre part, même si ce comportement évolue, les familles n'ont pas pour tradition de juger la qualité des prestations des « maîtres ».

Le Viêt-nam a par ailleurs une expérience très limitée et récente concernant les assurances qualités. L'État comme les établissements tentent la mise en place depuis 2002 des premiers outils de contrôle de la qualité ou d'évaluation par le public<sup>699</sup>. Conscient de ne pas pouvoir et devoir tout contrôler, il souhaite impulser une dynamique portant vers l'auto-évaluation. C'est ainsi qu'est née la première agence d'accréditation indépendante. On note par ailleurs que le projet de l'État concernant l'appréciation et le classement des établissements devrait aboutir à la création d'un site qui serait rendu public sur la toile<sup>700</sup>. L'État recommande aux universités de collaborer et profiter des garanties de partenaires étrangers possédant des accréditations de niveau international.

Le meilleur indicateur de notoriété reste donc, avec ses limites, la sélection des familles lors du concours d'entrée à l'université. Mais le manque de relation entre les systèmes de formation et de l'emploi accorde à cette évaluation peu de crédits quant à sa capacité d'évaluer la pertinence des formations par rapport aux besoins du marché de l'emploi. Des enquêtes sporadiques sont commanditées par les tutelles ou des organismes indépendants<sup>701</sup>, pour évaluer les problèmes d'insertion et d'efficacité de l'offre de formation, mais les résultats restent souvent confidentiels ou ne sont pas des outils publics d'information.

Que ce soit pour le marché de l'éducation ou celui de l'emploi, il est impossible de savoir si les familles maîtrisent les risques de leur investissement. Mais finalement, informées ou pas, souhaiteraient-elles faire un autre choix ? Les prises de risque incertaines ne pourraient-elles pas un jour s'avérer payantes et trouver leur récompense dans un système qui sacralise autant les diplômes ?

Leur rôle est donc encore limité par les difficultés d'un système éducatif et politique non coutumier et peu entrain de reconnaître l'importance des usagers dans l'élaboration d'une politique éducative. Cependant, elles deviennent progressivement les arbitres d'une concurrence naissante entre les établissements. Ce rôle n'est pas négligeable dans un pays où l'éducation est au cœur des préoccupations d'un État qui souhaite parallèlement garder le pouvoir<sup>702</sup>. Il faudra donc de plus en plus compter sur elles et sur les étudiants dans le marché de l'éducation vietnamien. L'influence du rôle d'appréciation des familles risque de s'intensifier en fonction de l'environnement et du statut de l'offre. C'est le cas des offres qui seront de plus en plus exposées au jeu concurrentiel, notamment pour celles de nature privée qui ne seront pas protégées par le statut d'un État encore très fort. De même pour

<sup>698</sup> Le processus de sélection au Viêt-nam : « sélectionner ou non à l'entrée de l'université, comparaison internationale des pratiques et de leurs conséquences », [http://www.sciences-po.fr/recherche/seminaire\\_enseignementsup/161003.pdf](http://www.sciences-po.fr/recherche/seminaire_enseignementsup/161003.pdf), le 25/06/2008.

<sup>699</sup> C'est en 2002 que fut instauré par le MOET le premier bureau d'accréditation de l'enseignement supérieur, suivi en 2003 du bureau « Assessment ». Ce bureau a concentré ses premiers efforts à la mise en place de régulations pour les accréditations d'établissements. Voir complément d'information sur l'évaluation dans les établissements supérieurs, annexes 3.2 et 3.9.

<sup>700</sup> En référence à une interview délivrée par le Vice-Premier ministre vietnamien Nguyen Thien Nhan, traduit par Viet Nam News, page 3, 1/09/2008.

<sup>701</sup> Des sociétés de consulting telle que Openasia sont souvent sollicitées pour réaliser ce type d'évaluation, notamment dans le cadre d'études de marché pour des investissements privés dans le secteur éducatif. Elles compensent ainsi le manque d'informations générales disponibles.

<sup>702</sup> Nolwen Hénaff, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam », *op. cit.*, page 282-83

l'offre étrangère qui sera encore plus facilement dissociée de la traditionnelle responsabilité collective. C'est donc le cas pour les offres les plus chères qui, de manière évidente, sortent des standards habituels et s'inscrivent en plein dans une dynamique commerciale et c'est finalement particulièrement le cas pour l'offre internationale qui se joue à l'étranger et qui par conséquent pourrait encore moins profiter d'un éventuel élan patriotique et serait totalement exposée aux critiques des consommateurs.

### 3.6.5 La pertinence relative du choix des familles

L'efficacité du choix des familles et des outils d'orientation qui sont à leur disposition peut en partie se mesurer par l'observation des parcours professionnels des diplômés. Or, les données que nous possédons sur la réalité du marché de l'emploi interrogent souvent la pertinence de ce choix. Les emplois des jeunes et le taux de chômage démontrent souvent que la recherche d'emploi ou la réalisation d'une brillante carrière dépend fortement de la spécialité choisie. Une forte proportion des diplômés éprouvent des difficultés à trouver un emploi ou assument des fonctions en dehors de leur champ de qualification.

Sur le plan national, le taux de chômage est plus élevé et le temps pour trouver un emploi est plus long pour les titulaires d'une licence. Selon une statistique du MOET, entre 58% et 38% des étudiants ne trouvent pas d'emploi trois mois après leur sortie de l'université. Il faut deux années pour que le taux de chômage redevienne équivalent au taux moyen enregistré dans le pays (environ 5% en 2007). Environ 30% de ceux qui trouvent un emploi, travaillent dans un secteur sans rapport avec leurs études et 40% se disent insatisfaits de leur travail<sup>703</sup>. Les résultats récents indiquent que cette tendance ne faiblit pas à moyen terme<sup>704</sup>.

La formation universitaire n'est donc pas une garantie suffisante pour trouver un emploi et ce malgré toute la sacralisation portée à son égard.

Mais il faut interpréter ces chiffres de l'emploi avec une grande prudence car nous manquons d'analyses précises et sectorielles. De plus, même si les jeunes diplômés des universités s'orientent plutôt vers des emplois salariés, il reste néanmoins qu'une grande partie de l'activité économique est informelle et génère de l'auto-emploi difficilement contrôlable. L'absence d'information ne peut pas être compensée par exemple par des réseaux des anciens diplômés qui sont pratiquement inexistant<sup>705</sup>.

Les conditions d'insertion professionnelle sont à la croisée de plusieurs facteurs: d'une part, la réalité de la demande du marché et donc aux spécialités, ensuite à la stratégie de carrière de chaque individu qui n'est pas forcément aléatoire/contingente/imprévisible, mais aussi à la définition de la notion d'emploi dans le pays. Nous pouvons relever des

<sup>703</sup> Entretien avec le MOET, Courrier du Vietnam. 22/08/08

<sup>704</sup> En 1999, un jeune sur trois était sans emploi six mois après ses études et un sur quatre assumait des fonctions qui ne correspondaient pas à sa formation selon une enquête menée en 1999, auprès de 51 établissements de l'enseignement supérieur sur l'emploi des étudiants diplômés. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 161. En 2002, 27,5% des étudiants et écoles supérieures étaient sans emploi 6 mois après avoir obtenu leur diplôme. Hénaff Nolwen, *Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, op. cit. page 7, note 5.

<sup>705</sup> Pour ces motifs, une partie des observations est basée sur l'évaluation du parcours des diplômés francophones réalisée par l'AUF. Les résultats sont donc partiels dans la mesure où ils ne touchent qu'une niche d'étudiants. La dizaine de spécialités et d'universités analysées ainsi que le nombre important de personnes interrogées (plus de 1000), permet de dégager des tendances intéressantes. Voir méthodologie Evaluation insertion, AUF.

secteurs de formation qui dégagent des problématiques particulières concernant l'insertion des diplômés :

- **les secteurs de niche**, ils concernent des jeunes médecins, pharmaciens, ingénieurs ou juristes, etc. qui n'ont théoriquement pas de difficultés d'insertion, mais qui peuvent se déclarer sans emploi parce que soit ils attendent de meilleures conditions salariales, soit ils refusent la mobilité, ou encore assument un emploi non déclaré<sup>706</sup>. Ils ont les ressources financières ou des solutions alternatives qui leur permettent la poursuite d'une stratégie à long terme ;
- **les secteurs en surabondance**, ils concernent les formations les plus demandées comme la gestion. Malgré la forte demande du marché de l'emploi, ils génèrent un taux plus élevé de sans-emploi notamment à cause du surnombre de diplômés<sup>707</sup> ;
- **les secteurs mal positionnés, on retrouve dans cette catégorie les secteurs** dont la structure des formations créent de grandes inadéquations entre les niveaux des qualifications et ceux requis par le marché de l'emploi. C'est le cas du secteur du tourisme qui forme des milliers de licenciés, pour un secteur croissance qui réclame soit des cadres hautement qualifiés pour l'encadrement, soit des techniciens spécialisés comme les guides touristiques, soit de la main d'œuvre non qualifiée et bon marché. Issus généralement des établissements à faible notoriété, les licenciés en tourisme n'ont pas assez de potentiel pour assumer des fonctions cadres. Leur formation trop générale leur rend inaptes pour les postes techniques. Le recrutement des cadres s'effectue prioritairement parmi les diplômés issus des formations telles que l'enseignement, les langues étrangères ou la géographie. En effet, ces diplômés ont un meilleur potentiel d'adaptation. Ainsi, la majorité des licenciés de tourisme ne correspond pas au profil recherché, assume des fonctions subalternes et perçoit une faible rémunération<sup>708</sup>.

C'est aussi en partie le cas pour des filières informatiques qui sont cependant « protégées » par une spécialité qui ne peut pas être facilement supplantée par d'autres formations. Naturellement, ces secteurs peuvent se heurter à plusieurs problématiques croisées en fonction du parcours de chaque étudiant et des problèmes propres à leur secteur. Tous les secteurs rencontrent des difficultés communes de recrutement liées à l'évolution des métiers mais surtout, comme nous le verrons par la suite, du fait de l'inadéquation entre les qualifications et les compétences requises.

### 3.6.6 Un public dans l'incertitude

Mis à part les secteurs de formation de niche, pour bon nombre de formations, notamment celles qui relèvent du domaine des sciences sociales et humaines, la qualité de l'emploi peut autant se jouer sur les potentialités du diplômé, sur la notoriété de son établissement, sur son réseau d'information que sur sa spécialité choisie.

La préparation et les résultats obtenus aux différents concours au sein d'un système de recrutement compétitif et élitiste est donc capitale et relègue en second plan l'acquisition des compétences.

La stratégie des familles est donc logiquement influencée, voire imposée par un environnement. C'est ainsi qu'en dépit de la réalité de l'emploi, aux difficultés de pouvoir s'informer et s'orienter de manière efficace et à l'importance de l'investissement, leur premier choix s'oriente vers les formations universitaires au dépend des formations courtes et techniques. Elles répondent ainsi aux comportements des autres acteurs du marché

de l'éducation : tout d'abord, la société, qui, par ses valeurs culturelles, incite à étudier le plus longtemps possible et qui valorise les intellectuels ; ensuite, l'État qui se désengage du secteur de la formation courte et technique et qui, par le processus de socialisation et l'arrêt des subventions, renforce le besoin des familles d'assurer leur avenir ; enfin, les entrepreneurs qui valorisent les formations générales universitaires. Dans la limite de leurs moyens financiers et des capacités de leurs enfants, les familles sont prêtes à tous les sacrifices, jusqu'à choisir des diplômés étrangers si l'occasion se présente. C'est suivant ces conditions et ces incertitudes, que l'offre doit se construire et répondre aux demandes du public.

### 3.7 Un système d'enseignement supérieur vietnamien en mouvement

---

Que résulte-t-il de cet environnement pour l'offre éducative par rapport au marché ? Nous avons jusqu'à présent décrit le système éducatif, analyser l'environnement du marché, le positionnement global des acteurs et les caractéristiques principales de l'offre locale. Nous avons constaté certaines de ses limites, mais finalement, est-elle en mesure de les dépasser, de répondre à l'évolution de la demande des acteurs et donc de faire évoluer son positionnement au sein du marché éducatif ?

On constate pour l'instant qu'elle répond aux objectifs quantitatifs grâce à la progression des effectifs étudiants et du nombre d'établissements dans tous les secteurs de l'enseignement supérieur. « *Mais est-ce qu'une croissance quantitative soutenue peut*

<sup>709</sup> *désormais s'accompagner d'une amélioration de la qualité ?* » . Nous verrons, en premier lieu, qu'effectivement, la qualité des prestations devient une préoccupation centrale pour tous les acteurs et qu'il faut donc s'interroger sur les conditions de son développement. Comme en témoigne la situation difficile des enseignants, mais aussi les difficultés rencontrées par tous les acteurs, nous évaluerons ensuite le potentiel des ressources financières, en tant que support indispensable au fonctionnement de l'offre. Mais la réponse économique n'est pas suffisante, surtout dans un pays socialiste qui, en choisissant la voie de l'élitisme, provoque une discrimination économique d'accès à la formation pour le public. Il faudra donc mesurer les éventuels risques qualitatifs encourus par cette politique. Mais l'évolution qualitative vers des standards internationaux dépend également des capacités du secteur de la recherche scientifique de pouvoir enrichir et innover les formations. Il importera donc de les mesurer.

Dans un marché, la lutte se joue au niveau de chaque compétiteur, dans sa capacité à intégrer les contraintes de l'environnement global grâce à ses ressources internes. On peut donc se demander si l'offre locale a les capacités internes de faire évoluer ses méthodes et ses programmes, de trouver des ressources financières ou scientifiques et d'interférer sur des problématiques aussi globales que celle relative au système de recrutement élitiste.

#### 3.7.1 Question de compétence

La question de la qualité est centrale pour un système éducatif en pleine révolution, tiraillé entre tradition et modernité, subissant des réformes structurelles profondes, devant assumer la croissance spectaculaire de ces effectifs, mais surtout s'adapter aux contraintes de l'économie de marché. Après plus de vingt années de Doi Moi, qu'en est-il donc de la qualité de l'enseignement supérieur au Viêt-nam ? Comment les acteurs la définissent-elle

<sup>709</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit., page 59.

et que faut-il éventuellement améliorer pour que l'offre de formation réponde mieux à leurs attentes ?

Nous avons vu jusqu'à présent les contraintes ou les opportunités relatives à l'environnement global du marché et du système éducatif vietnamien, celles qui s'imposent de manière identique à tous les établissements et qu'ils ne peuvent pas ou peu faire évoluer directement. Ils ont peu de prise et doivent intégrer des éléments politiques, sociaux et des réalités économiques. L'histoire et le contexte leur confèrent un statut, une notoriété, une situation géographique, des capacités d'expertise scientifique qu'ils doivent assumer. Par contre de leurs capacités à pouvoir gérer ces contraintes ou ces réalités découle une force facteur de différenciation de l'offre sur le marché. Nous sommes donc en présence d'une problématique liée à la capacité de gouvernance de chaque établissement.

Attachons nous donc à présent à leurs possibilités d'évolution interne, aux fonctions qu'ils peuvent théoriquement maîtriser pour améliorer leur prestation. Partons du postulat que cette amélioration est principalement conditionnée par la capacité d'agir sur la qualité des formations. Voyons donc en préalable ce que les acteurs pensent de la qualité de l'offre locale et notamment ce qu'ils en attendent ? Ceci nous amènera à réfléchir sur les possibilités d'action de l'offre locale vers les facteurs qualitatifs clés représentés par les programmes et les méthodes pédagogiques et il sera naturellement fait référence au rôle incontournable des enseignants. Il est aussi inévitable, lorsqu'on aborde la qualité universitaire, d'évaluer celle du secteur de la recherche, dans sa capacité à pouvoir produire de la valeur ajoutée, de faciliter le transfert technologique et donc de soutenir les formations et les enseignants. Immanquablement, parmi les facteurs essentiels de développement et particulièrement dans ce système en transition, nous retrouverons la problématique liée aux financements. D'autant plus qu'elle est certainement à l'origine d'une grande part des réformes entreprises par l'État. Mais qu'elles sont donc finalement les conséquences de la décentralisation des ressources financières pour les établissements ? Est-ce que nous nous orientons vers leur expansion, fruit d'une plus grande autonomie de gestion, ou vers un transfert pur et simple des problèmes budgétaires de l'État vers les établissements ? On observera enfin comment, les facteurs financiers peuvent interférer en amont sur le recrutement des étudiants et donc sur la qualité des formations. Quels sont les moyens des établissements d'agir sur ce phénomène ?

Ce travail d'évaluation des possibilités qualitatives de l'offre locale, permettra d'affiner d'un point prospectif, l'évolution de son positionnement dans le marché de l'éducation mais aussi, de manière déductive, celui potentiel de l'offre étrangère.

### 3.7.1.1 Question qualitative

Depuis plus de dix années, la situation n'a pas fondamentalement changée : il y a avant tout un problème qualitatif de l'offre locale. Il se révèle notamment par l'inadéquation des compétences acquises par les diplômés comparativement à celles requises par le marché des emplois qualifiés<sup>710</sup>. Le niveau des compétences est toujours estimé faible et tendrait même à se détériorer, comme en témoignent différents acteurs sociaux<sup>711</sup> :

Que disent certains experts de l'éducation à propos des diplômés des universités ?

<sup>710</sup> La faible qualité des compétences et surtout l'inadéquation de leurs compétences avec les besoins du marché de l'emploi sont corrélées au démarrage du Doi Moi et aux adaptations de l'offre qu'il aurait dû entraîner. Hénaff Nolwen, *Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, op. cit. page 20

<sup>711</sup> Extraits de l'article Emploi : adapter la formation aux réalités du monde du travail, Le courrier du Vietnam, Le Ha/CVN, le 22/08/08.

**« Bien qu'ils soient dynamiques, enthousiastes et avides d'apprendre, (ils) manquent de connaissances pratiques et se heurtent souvent à des difficultés dans l'application de leurs connaissances théoriques et l'adaptation à leur nouvel emploi ».**

Selon un chef d'entreprise : « Seulement 20% des ingénieurs s'adaptent aux programmes de formation des entreprises. Pis encore, leurs niveaux théoriques sont loin de répondre aux exigences de leur métier ».

Comme en témoigne le vice-premier ministre, l'État n'a de cesse de pointer ces inadaptations. Ainsi Monsieur Nguyen Thien Nhan insiste sur un point évident mais qu'il juge nécessaire de préciser<sup>712</sup> : « [...] la formation doit répondre aux besoins de la société et des entreprises ».

Mais le problème qualitatif ne se limite pas à l'enseignement supérieur, le mal est plus profond et touche tout le milieu éducatif<sup>713</sup> et chacun sait que les bases des apprentissages se construisent bien en amont dans la vie d'un élève. C'est par exemple confirmé dans un rapport de l'UNESCO, qui signale que la qualité du supérieur passe par celle de l'éducation de base, par la revalorisation éducative, sociale et économique de la profession d'enseignant et par une rénovation des contenus, des programmes et des méthodes d'enseignement<sup>714</sup>.

Ce manque de qualité n'est pas récent et il est largement constaté dans les milieux universitaires<sup>715</sup>. De plus, la situation s'aggrave et remet sérieusement en cause les objectifs très ambitieux de l'État.

Après plus de vingt ans de rénovation, les progrès et les changements sont visibles dans la majorité du système éducatif. Des résultats très satisfaisants ont été ainsi obtenus rapidement et avec peu de moyens. Mais il est à présent reproché au système éducatif son manque de transparence et d'efficacité, son incapacité de s'adapter aux besoins du marché de l'emploi, sa pauvre qualité et l'accès limité à l'enseignement supérieur<sup>716</sup>. Ceci se traduit par une dégradation du niveau de formation des diplômés<sup>717</sup> et comme nous l'avons constaté, par un risque important, relatif à chaque discipline, de remise en cause de leurs objectifs de carrière. Il est donc préconisé aussi bien une refonte des méthodes pédagogiques qu'une refonte des programmes.

<sup>712</sup> *Ibid.*

<sup>713</sup> Une étude conduite en 2001 démontre que moins de 40% des élèves interrogés de CM2 avaient atteint un niveau d'autonomie suffisant dans l'apprentissage des mathématiques. Banque Mondiale, 2004, cité par Nolwen Hénaff, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam », *op. cit.*, page 13.

<sup>714</sup> Réf : Les problèmes qualitatifs du Viêt-nam, UNESCO, Conférence Mondiale de l'Unesco sur l'enseignement supérieur (1998). Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, *op. cit.*, page 59.

<sup>715</sup> De nombreuses sources témoignent de cette situation. En voici quelques unes, parmi d'autres : - le colloque international *Éducation/formation : La recherche de qualité*, *op. cit.* - la recherche menée par Tu Huyen Nguyen Xuan, 2006, « Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants », *op. cit.*, annexe 3.8. - le rapport Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, *op. cit.*

<sup>716</sup> Nolwen Hénaff, Presentation of the report « Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam », *op. cit.*

<sup>717</sup> Les évaluations sont faites à partir des mentions obtenues aux examens universitaires et cette dégradation est constatée par les enseignants eux-mêmes, voir annexe 3.8 et Source, Ambassade de France en République Socialiste du Viêt-nam, *document de synthèse de préféabilité — Université Française au Vietnam*, *op. cit.*

### 3.7.1.2 Réformer les méthodes

Mais pour conduire une telle réforme, encore faut-il s'entendre sur les bases des pratiques pédagogiques à faire évoluer. La qualité perçue au Viêt-nam est basée sur les résultats plutôt que sur la manière. C'est apparemment sur ce constat que tous les acteurs semblent être d'accord. Les indicateurs de qualité actuels sont liés au niveau d'étude, à la durée, au diplôme, à la notoriété de l'établissement, plutôt qu'aux compétences acquises et à la manière de les acquérir. On acquiert ainsi des savoirs scientifiques et une capacité très relative d'application, sachant qu'il y a un fort déséquilibre en défaveur de la formation pratique<sup>718</sup>.

Même si la notion de compétence acquise est reconnue comme importante, elle n'est cependant pas prioritaire. Jusqu'à présent, pour la majorité des étudiants et des enseignants, les études supérieures de haut niveau n'ont pas pour fonction de produire un personnel directement efficace pour le marché de l'emploi. C'est l'activité professionnelle, perçue comme la suite logique de la formation, qui apportera les compétences professionnelles adéquates<sup>719</sup>. Les entrepreneurs jouent implicitement le jeu puisqu'ils ne valorisent pas suffisamment les compétences et l'expérience.

Le Viêt-nam n'échappe peut-être pas à une contrainte économique liée à son stade de développement, qui influe directement sur les pratiques pédagogiques. « *L'habitude qui s'est instaurée dans de nombreux pays de faire de 'l'apprentissage sur' (et donc d'insister sur 'la formation théorique autour')* quand il s'agit d'apprendre tout simplement la science, les technologies – formation théorique et pratique – vient de la pauvreté et de l'inadéquation des moyens en équipements et en laboratoire »<sup>720</sup>.

Mais il est difficile de savoir dans quelles proportions au Viêt-nam ce phénomène interfère par rapport à l'influence exercée par le patrimoine culturel et social. Dans ce pays, les traditions et le respect des règles sociales ont développé un système de relations éducatives fondées essentiellement sur la capacité de mémorisation de l'apprenant, lui inculquant volontairement un comportement passif au détriment de l'initiative et de la créativité.

Il en découle notamment une mise en œuvre pédagogique valorisant les cours magistraux au dépend des travaux personnels et dirigés<sup>721</sup>. L'exclusivité d'un transfert de savoir garantie par l'enseignant limite l'intérêt d'une transversalité entre les différentes spécialités et renforce le cloisonnement entre les départements.

<sup>718</sup> Cette tendance est probablement accentuée par le manque de moyens techniques et par la quasi absence de stages en entreprise.

<sup>719</sup> C'est ainsi que les futurs diplômés attendent prioritairement de leur première entreprise, dans l'ordre de priorité : 1) la « possibilité d'apprentissage et de développement de la formation » en cours d'emploi 2) « les compétences » que l'on peut mettre en œuvre 3) la « permanence de l'emploi ». Globalement, cet ordre reste inchangé qu'il s'agisse des hommes ou des femmes. Le moins important 1) « le complément de salaire » 2) « l'articulation entre le temps de travail et le temps hors travail, personnel et familial » 3) les conditions de travail. Truong An Quoc, Gilbert De Terssac, « Les transitions socio-économiques au Vietnam : approches, démarches et méthodologies en sciences humaines et sociales », Hanoi : in actes de *l'atelier organisé par l'université des Sciences sociales de Hanoi* (USSH), le 25 avril 2006, page 2.

<sup>720</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit., page 63.

<sup>721</sup> Sur la durée de formation, le stage de 2 à 4 mois, ainsi que le mémoire ou le rapport final de fin de cursus sont valorisés de 15 crédits. Les travaux dirigés ou pratiques sont valorisés à 3 ou 4 crédits. Le crédit a aussi la dénomination d'unité de valeur. Un crédit est équivalent à 15 périodes de 50 minutes.

Ces méthodes pédagogiques ne satisfont plus l'État qui indique que « [...] les activités éducatives doivent viser à développer chez l'apprenant non seulement "du dynamisme, de l'autonomie, de la créativité" mais aussi la capacité d'apprendre à apprendre, la passion pour les études et la volonté de toujours mieux faire»<sup>722</sup>. Elles ne satisfont apparemment plus des entreprises qui privilégient à présent les compétences, notamment celles qui sont directement impliquées dans le marché mondial. Par ailleurs, des mouvements profonds de réformes sur les méthodes pédagogiques s'amorcent parmi le corps enseignant.

### 3.7.1.3 Réformer les programmes

Les réformes pédagogiques doivent permettre l'acquisition de connaissances scientifiques qui composent des programmes de formation utiles au développement économique et social. Ainsi le rapport Viêt-nam –Secteur éducation précisait que « [...] *la stratégie de développement de l'éducation souligne que la qualité générale de l'éducation est faible et ne répond pas aux besoins de la société en termes d'emploi* »<sup>723</sup>.

Les réformes actuelles tendent vers une amélioration sensible de la structure des programmes grâce à des réformes impulsées par le MOET. Ainsi la durée des formations se réduit<sup>724</sup>, de même que le temps consacré aux cours obligatoires<sup>725</sup> ; le système d'accréditation s'indexe<sup>726</sup>, la rédaction des mémoires au niveau de la licence fait l'objet d'une réforme ; les systèmes d'évaluation de la qualité et le processus d'équivalence se mettent en place ; les freins réglementaires pour faciliter la mobilité et les échanges sont peu à peu levés, etc.

Mais ces réformes réglementaires ou administratives doivent être complétées par une planification et une répartition des programmes adaptées. Cette nécessité est accentuée par le pouvoir grandissant de l'offre et du public. Il est de notoriété que le marché ne va pas forcément dans le sens de l'intérêt collectif.

Les filières de gestion en sont la meilleure preuve puisqu'elles attirent environ un étudiant sur deux. L'offre répond directement à la demande des familles en fonction de sa stratégie. La demande des familles n'est forcément pas liée à une logique d'intérêt collectif. Elle n'est pas non plus totalement en concordance avec la logique du marché de l'emploi.

<sup>722</sup> Extrait de «La loi sur l'éducation», art. 4, cité par Tu Huyen Nguyen Xuan, 2006, « Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants », *op. cit.*, page 14.

<sup>723</sup> Hénaff Nolwen, *Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, *op. cit.*, page 14.

<sup>724</sup> Le total d'heures de cours a diminué d'environ 25% en trois années à l'USE, passant en moyenne de 240 à 180 UV.

<sup>725</sup> Le nombre de cours ne diminue pas, contrairement au volume horaire qui équivaut à présent à environ 15 crédits, contre 22 à 25 crédits. Le programme est validé par le conseil d'université sur proposition du département. Il peut s'ajouter selon les universités, les programmes et les tutelles, des matières scientifiques de base telles que, pour les sciences économiques : les mathématiques, les langues étrangères, la micro et la macro économie.

<sup>726</sup> Le nombre de crédits diminue progressivement. Les programmes équivalents aux licences que nous avons observés en gestion, tourisme et droit, comportent de 120 crédits à 180 crédits, y compris les matières obligatoires (les cours au Viêt-nam sont d'une durée de 45 à 50 minutes). Cette évolution se porte aussi sur les masters.

Ainsi, il est constaté que « [...] la place dominante occupée par les filières à faible coût d'investissement initial [...] correspond à la réponse implicitement donnée par le système d'enseignement public et privé à la pression sociale »<sup>727</sup>.

Ce problème a été jusqu'à présent limité par un appareil universitaire largement public et donc plus facilement contrôlable et par la régulation du concours d'entrée. Mais la stratégie de volume et la progression de l'offre privée ainsi que de l'offre de formation continue vont accélérer ce phénomène<sup>728</sup>.

Mais même dans le domaine public, la décentralisation change la donne et incite les universités à mieux contrôler leurs programmes pour augmenter leur attractivité et atteindre leur équilibre financier. D'autre part, le contrôle de la programmation est quasiment impossible à exercer sur des programmes étrangers délocalisés en pleine expansion, dont l'agrément n'est plus conditionné par l'accord de l'État.

Les effets du déséquilibre des effectifs et du manque de compétences des diplômés sont pour l'instant relativisés par la demande encore limitée des entreprises « de seconde génération », mais aussi par un secteur public qui contribue encore fortement à absorber des diplômés formés initialement pour répondre aux besoins du secteur public.

Mais la question de la pertinence risque de se poser avec plus d'acuité<sup>729</sup>. Tous ces vecteurs d'équilibre vont progressivement basculer. Les entreprises deviennent de plus en plus exigeantes, le secteur public diminue et se modernise fortement, le nombre de jeunes diplômés s'accroît dans un marché en pleine croissance et l'offre privée gagne du terrain.

Il importe donc d'identifier les programmes à proposer en développant des outils de veille active pour enregistrer les signaux du marché du travail actuel et à venir<sup>730</sup> et de contrôler la répartition des effectifs à former. Pour ce faire, l'État doit compenser la perte progressive de son influence sur la programmation des établissements par des moyens de sensibilisation, par la promotion des systèmes de contrôle qualité et l'amélioration de la qualité par la standardisation.

Le projet d'amélioration qualitative n'est pas simple à mettre en place dans l'environnement du marché de l'éducation, car les intérêts des acteurs peuvent être différents et contradictoires. L'État défend la liberté d'entreprendre tout en souhaitant préserver son pouvoir politique. Malgré les critiques qu'elles formulent et leur importance dans la construction d'un système éducatif de qualité, les entreprises coopèrent très peu avec les établissements. Parfaitement conscients de l'importance de faire évoluer le système, les enseignants doivent toutefois rechercher leur équilibre économique. Et enfin, l'offre assume comme elle le peut les contraintes du jeu compétitif et de leur autonomie de gestion. C'est finalement les étudiants qui risquent d'être les plus consensuels. Respectueux et passifs à l'égard de l'autorité en général, ils sont probablement en mesure d'adhérer en toute confiance à de nouvelles méthodes pédagogiques et à s'orienter vers d'autres programmes.

<sup>727</sup> Par ordre d'importance : économie, management, informatique, langues, sciences de l'éducation et études normales, autres sciences sociales et humaines. Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit., page 39.

<sup>728</sup> Voir annexe 3.8.

<sup>729</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit., page 42.

<sup>730</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 168.

L'évolution des pratiques pédagogiques passe donc par la recherche d'un équilibre entre tradition et modernité, par le nécessaire consensus des acteurs, par la remise en cause de certains de leurs privilèges, à condition toutefois, que les ressources puissent soutenir les réformes.

731

### 3.7.2 Les limites du secteur de la recherche

Parmi ces ressources se trouve la recherche scientifique indispensable pour construire des formations à forte valeur ajoutée et pour soutenir la qualité des programmes. Cependant, malgré tous les investissements réalisés en sa faveur et l'importance qui lui est accordée, ce secteur<sup>732</sup> ne peut pas assumer pleinement cette fonction de soutien.

Il a pourtant toujours été considéré comme prioritaire par un État conscient de l'intérêt de soutenir le processus d'industrialisation et de modernisation. Cet intérêt ne semble pas être partagé à l'identique par les autres acteurs de l'enseignement ou ne se traduit pas par une mise en œuvre suffisamment efficace. L'État juge aujourd'hui qu'une prise de conscience réelle par tous les acteurs concernés est urgente. Les investissements infrastructurels et en équipements ayant apporté un potentiel inexploité<sup>733</sup>, il souhaite donc la modernisation de l'appareil et un développement en proposant notamment<sup>734</sup> d'améliorer l'efficacité des milliers de chercheurs qui travaillent ou sont affiliés à des centaines de centres ou de laboratoires<sup>735</sup>. Les propositions portent dans un premier temps sur la réorientation des travaux de ces derniers vers les technologies importées et ciblées et non plus essentiellement sur de la recherche fondamentale ; dans un second temps, il s'agit de poursuivre des orientations plus pérennes centrées sur le développement de l'économie<sup>736</sup> ; dans le même temps, il est question de moderniser le management, y compris la gestion des ressources humaines pour renforcer l'expertise scientifique. Pour atteindre ces objectifs, il prône une meilleure synergie des ressources grâce au décloisonnement et à la transversalité des équipes et par conséquent, une plus grande complicité avec le milieu universitaire et le secteur économique. De cette manière, une meilleure diffusion des résultats<sup>737</sup> est attendue.

<sup>731</sup> **Nolwen Hénaff, Presentation of the report « Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam », *op. cit.***

<sup>732</sup> La recherche est sous l'autorité du ministère des sciences et de la technologie (MOST). Elle est conduite par deux académies : VAST : Centre national de recherche et de technologie ; VASS : Centre national des sciences sociales et humaines.

<sup>733</sup> En 2000, il y a avait 1,100 instituts spécialisés et centres de recherche sous la tutelle du MOST ou d'agences gouvernementales nationales ou locales, dont 500 privées, réparties dans 197 universités ou collèges, dont 30 privés.

<sup>734</sup> En référence à la loi d'orientation de 2000.

<sup>735</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, *op. cit.*, page 145.

<sup>736</sup> La loi d'orientation indique que les conditions de développement des sciences et des technologies selon : une utilisation rationnelle des ressources naturelles, le respect de l'environnement et de toutes les identités culturelles. Il faut construire l'avenir selon un développement socioéconomique pérenne et écologique, garantie par l'accroissement de la qualité de la vie et la préservation de la sécurité nationale.

<sup>737</sup> Notamment par la modernisation de la communication grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le ministère de la Recherche et de la Technologie (MOST) souhaite ainsi renforcer l'expertise par la formation d'ici 2020 de plus de 200 000 informaticiens programmeurs et la création de fonds d'investissement pour financer les équipements dans les universités et les lycées.

Comparativement aux établissements universitaires, les centres de recherches ont bénéficié de plus de moyens techniques et humains mais ils sont finalement confrontés aux mêmes problèmes. La décentralisation et la dynamique d'autofinancement imposées par l'État va les responsabiliser sur leur gestion et leurs résultats. Les instituts doivent trouver des contrats et s'ouvrir vers des recherches plus appliquées<sup>738</sup>. Ils risquent ainsi de perdre une certaine neutralité et d'orienter leurs travaux vers des intérêts essentiellement privés au risque de ne pas soutenir les programmes universitaires ou les besoins de l'État.

Ces évolutions restent cependant encore embryonnaires. Les grandes entreprises continuent largement à assurer leur développement grâce à leurs laboratoires ou des sous-traitants étrangers<sup>739</sup>. Mal rémunérés, les chercheurs et parmi eux surtout les universitaires, ont des difficultés pour conjuguer leurs travaux de recherche avec leurs autres activités alimentaires.

Il faut compter avec une forte bureaucratie et le manque de coopération existe aussi entre les différentes tutelles gouvernementales et résulte parfois de la mise en concurrence des laboratoires pour l'obtention de contrats. Comme pour l'enseignement supérieur, la priorité est de former en masse du personnel et des chercheurs qualifiés et motivés pour s'investir.

Certains enseignants vont profiter de l'expérience acquise durant les projets de coopération, notamment grâce à l'activité de recherche ou les actions de formation qui environnent ces projets, pour monter leur propre cabinet d'expertise ou « se vendre » au plus offrant. Même si par parallèlement cette dynamique participe à l'amélioration des performances des petits centres d'expertise ou d'audit dans le pays, elle alimente mécaniquement la bulle spéculative à l'emploi et fragilise la formation d'équipes stables, expérimentées, indispensables pour la recherche fondamentale et la formation universitaire.

Le financement est une de fois de plus la pierre angulaire pour garantir le développement, mais il est aussi la cause d'une perte progressive des possibilités de l'État d'orienter et de contrôler la recherche pour soutenir sa politique. De la capacité des universités de pouvoir lever des ressources financières découlera grandement celle de pouvoir développer le secteur de la recherche.

### 3.7.3 Vers la recherche de ressources financières

Parmi ces ressources, les financières sont toujours considérées comme le « nerf de la guerre ». Dans le cas du Viêt-nam, c'est particulièrement important pour d'une part compenser la politique de socialisation et limiter les inégalités sociales en augmentant le soutien aux étudiants, d'autre part pour améliorer les conditions de travail et le niveau scientifique des enseignants par la formation ; elles servent également à moderniser ou rénover les infrastructures et les équipements<sup>740</sup> et à augmenter les moyens consacrés à la

<sup>738</sup> Un fond de soutien à la recherche a été récemment créé par le MOET pour permettre aux universitaires de développer leurs travaux scientifiques.

<sup>739</sup> Bezanson & al., 1999. Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 147.

<sup>740</sup> Principalement dans le secteur public, il est observé : des bâtiments et équipements dégradés, des classes surchargées (il n'est pas rare de voir des étudiants dans les couloirs), des laboratoires mal équipés, une insuffisance d'amphithéâtres, la rareté des revues et des publications scientifiques de niveau international, notamment à cause du coût très élevé des traductions, etc. Sources Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit., et Ambassade de France en République Socialiste du Viêt-nam, *Document de synthèse de préféabilité — Université Française au Vietnam*, op. cit.

recherche. Malgré les importantes réformes administratives et financières entreprises pour rationaliser les dépenses et assurer la croissance du budget de l'éducation, les moyens sont encore insuffisants comparativement aux objectifs, tableau 3.2 :

	% PIB		% budget État		Budget Éducation (*1)		
	%	% (n+1)	%	% (n+1)	Md VND	Md USD	% (n+1)
2003	3,73	-	14,06	-	22 795	1,37	-
2004	4,58	22,79%	17,47	24,25%	32 730	1,97	43,58%
2005	4,96	8,30%	18,17	4,01%	41 630	2,51	27,19%
2006	5,68	14,52%	20,6	13,37%	55 300	3,33	32,84%
2007	5,91	4,05%	20,82	1,07%	66 770	4,02	20,74%
<b>Moyenne</b>	<b>4,97</b>		<b>18,22</b>		<b>43 845</b>	<b>2,64</b>	<b>24,87%</b>

[Tableau 3.2 - Statistiques sur le budget de l'éducation et de la formation]

[Source : site du Ministère des finances (MOF), 8/07/2008 (\*1) en milliard. Valeur du change au 8/07/2008 : 16 617 VND pou 1US\$ Budget comprenant tous les secteurs de l'éducation. Hors budget de la recherche]

En 1999, l'État prévoyait une croissance annuelle du budget de 15% allant jusqu'à 30% du budget de l'État à l'horizon 2010-2020. Elle devait être appuyée par la diversification des sources de financement, l'investissement privé, la coopération internationale, la contribution de la population. Avec une stagnation aux environs de 20% du budget de l'État sur les deux derniers exercices, le budget de l'éducation reste dans les prévisions à 2020, à condition que la part du budget consacrée à l'éducation évolue, car ce taux n'a évolué que de 6 pts depuis 2003. Ce budget a surtout profité, comme le reste de l'économie, de la forte progression du PIB du pays.

Années	Part Formation continue	Part Formation technique et professionnelle	Part Enseignement supérieur (ES)	Coût budget par élève	Coût budget ES par étudiant
2001	2,70%	0,60%	0,50%	50	1 022
2002	2,40%	0,50%	0,40%	66	1274
2003	3,20%	0,60%	0,40%	77	1349
2004	2,80%	0,60%	0,30%	105	1 741
2005	3,10%	0,80%	0,20%	134	1 898
2006	4,20%	0,90%	0,20%	179	2441
2007	3,50%	1,00%	0,40%	222	2608

[Tableau 3.3 - Répartition et coût par secteur du budget de l'éducation du Viêt-nam, de 2001 à 2007, en US\$]

[Réalisé par l'auteur, source : site du Ministère des finances (MOF), 8/07/2008 (\*1) en milliard. Valeur du change au 8/07/2008 : 16 617 VND pou 1US\$ Budget comprenant tous les secteurs de l'éducation. Hors budget de la recherche]

Le budget moyen attribué par l'État à l'éducation était d'environ 40 US\$ par élève en 1999 et environ 350 US\$ par étudiant (tableau 3.3)<sup>741</sup>. Entre 2001 et 2007, le coût par élève sur l'ensemble du système éducatif a été multiplié par plus de cinq (222 US\$), alors que sur la même période celui des étudiants a été multiplié par un peu plus de deux (2 608 US \$). La part du budget de l'enseignement supérieur a diminué d'environ 0,1% sur la période alors que les effectifs augmentaient de 30%.

Ce budget est important pour le Viêt-nam mais reste insuffisant non seulement au regard des objectifs de l'État mais aussi comparativement aux autres pays en développement. Rappelons que le Viêt-nam a rattrapé le niveau d'IDH de l'Indonésie, par contre, son système ne profite qu'à environ 400 étudiants pour 100 000 habitants, contre 1 100 à l'Indonésie<sup>742</sup>.

L'éducation est à présent un secteur fortement décentralisé financièrement. En 2004, 84,9% des dépenses récurrentes<sup>743</sup> étaient gérées localement<sup>744</sup>. Les provinces et les districts réalisent entre 70 et 75%<sup>745</sup> des dépenses d'un État qui finance environ la moitié de leur budget<sup>746</sup>. En ce qui concerne les possibilités d'évolution du budget, les établissements d'enseignements supérieurs publics sont financés par l'État pour un peu plus de la moitié de leur budget (35% de droits de scolarité et environ 8% de contrats de recherche ou de ressources publiques diverses)<sup>747</sup>. Les ressources financières dépendant des effectifs et permettant d'allotir les droits d'entrée. Mais nous avons vu que le montant des droits est finalement contrôlé par un État qui souhaite contrôler l'inflation pour ne pas augmenter les inégalités.

La part couverte actuellement grâce à la diversification des sources de financement (notamment le financement des familles, la formation continue, le secteur privé) est très importante pour le fonctionnement des établissements mais ne compense pas encore suffisamment un budget encore trop faible. L'augmentation budgétaire reste donc plus que jamais encore principalement une question de priorité politique.

Il importe donc de plus en plus à chaque établissement de trouver les ressources pour garantir la marge nécessaire à leur équilibre et leur développement. Qu'ils soient publics ou privés, il peuvent agir soit : en améliorant la qualité de leur gestion financière et notamment par la rationalisation des charges ; en augmentant et diversifiant les activités telles que la formation continue ; en augmentant les tarifs des formations non qualifiantes dont les frais

<sup>741</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit., page 23 et Source MOET.

<sup>742</sup> Pour rappel, le budget de l'État consacré à l'éducation est en moyenne de 2,5% du PIB pour les PMA, l'écart des ressources entre les PMA et les pays riches est estimé en moyenne de 1 à 140. Le coût moyen annuel par élève est de 45US\$ dans un PMA, contre 4 500 US\$ dans un pays riche. Pour rappel, le budget annuel de la seule université de Harvard dépassait les 3 milliards US\$ en 2007.

<sup>743</sup> Qui ont un caractère permanent, telles que les charges fixes salariales ou certains frais de fonctionnement.

<sup>744</sup> Ministry of Finance 2006. Disclosure of State Budget – Table 04/CKTC – NSNN : Final accounts of expenditures of state budget, central budget, local budget by structure for 2004 ( <http://mof.gov.vn/> - 10/08/2006, 10:18). Cité par Nolwen Hénaff, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam », op. cit., page 278.

<sup>745</sup> Hénaff Nolwen, *Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, op. cit., page 9.

<sup>746</sup> Le budget de certains établissements peut aussi provenir tout ou partie d'autres ministères qui assurent la tutelle sur des établissements ou des instituts de recherche qu'ils ont créés. C'est le cas par exemple de l'agriculture, de l'industrie, de la santé, de la police (ministère des Affaires intérieures), etc.

<sup>747</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit., page 23 et source MOET.

de scolarité ne sont pas validés par l'État, notamment dans le cadre la formation continue<sup>748</sup> ; en améliorant leur capacité de capter les investissements étrangers, voire en trouvant des sponsors locaux. Cependant, l'augmentation des effectifs et du nombre de formations est limitée par l'expertise scientifique et par la capacité des infrastructures. De ce fait, la gestion rigoureuse d'un faible budget ne suffira jamais à compenser le manque budgétaire.

Mais l'augmentation des frais de formation doit être justifiée par celle de la qualité des prestations.

Malgré les efforts financiers consentis, le budget de l'éducation ne profite donc pas suffisamment des fruits de la croissance et ne permet pas en l'état de soutenir seul les moyens nécessaires à un développement qualitatif. La politique d'autofinancement permet de responsabiliser les établissements sur leur gestion et sur leurs prestations au regard du public, leur apporte plus de liberté de fonctionnement, mais les place devant un dilemme financier dans une période de transition. Comment assumer un développement qualitatif tout en étant à la recherche de son équilibre financier ? Dans ces conditions, le risque semble plus élevé d'engager de front une amélioration ou tout au moins le maintien qualitatif des activités existantes mais aussi une production de nouvelles activités de qualité. On sait cependant que la qualité ne dépend pas des seules ressources financières. Nous avons vu que l'amélioration des programmes et des méthodes pédagogiques n'est pas uniquement liée à celle des moyens financiers. Et il en est de même pour un autre facteur capital lié à la pertinence du recrutement des étudiants.

### 3.7.4 Les inégalités, un frein qualitatif ?

Cependant le budget de l'éducation ne profite pas suffisamment de la croissance et il ressort de la politique de l'État un secteur de l'enseignement supérieur réservé à une élite<sup>749</sup>. Quelles sont les origines de ce phénomène, qu'elles peuvent être les conséquences d'un recrutement élitiste sur la qualité des prestations et quels sont les moyens d'action internes des établissements ?

Ainsi que « [...] *le niveau de vie des parents conditionne quasi mécaniquement le niveau de scolarité que peuvent suivre les enfants* »<sup>750</sup>. Nous avons observé que l'élitisme au Viêt-nam n'est pas un choix délibéré mais une conséquence économique. Il importe cependant, dans ces circonstances, de limiter le risque pour la qualité des formations d'un recrutement limité, en procédant à une sélection efficace. Or, dans les faits, l'enseignement supérieur n'est accessible qu'aux classes sociales les plus riches<sup>751</sup>. La discrimination n'est pas uniquement économique, elle est secondairement géographique puisque les institutions en nombre et en qualité sont très majoritairement concentrées dans une poignée de grandes

<sup>748</sup> Les deux cadres universitaires que nous avons interrogés estimaient que près de la majorité des activités de leur établissement provenaient de la formation continue.

<sup>749</sup> Source : Tuan The Dao, conférence « Développement économique et environnement au Vietnam dans un contexte de forte pression démographique ». Président de l'association pour le développement rural du Vietnam. avril 2007.

<sup>750</sup> Nolwen Hénaff, Jean-Yves Martin (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, op. cit., page 64.

<sup>751</sup> Les résultats démontrent que moins de 4% des étudiants proviennent du quintile 1, 2 ou 3 et que 80% des titulaires d'une licence, 78% d'une maîtrise et 100% d'un 3<sup>ème</sup> cycle appartiennent au quintile 5. L'origine sociale est essentiellement déterminée par le niveau de vie. Elle se caractérise dans les références de notre étude par le quintile de dépenses (1 : quintile le plus faible, 5 : quintile le plus élevé), le parcours scolaire, la situation rurale/urbaine et la région de vie des familles. Référence VLSS, 1998, cité par Hénaff Nolwen, *Doi Moi et globalisation: vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, op. cit., page 26, tableau 4.

villes ou certaines régions économiquement plus développées<sup>752</sup>. Elle est aussi culturelle, puisque, comme nous l'avons déjà constaté, certains groupes minoritaires rencontrent ou cumulent des obstacles insurmontables.

De ce fait, « [...] la question de la qualité est à resituer en premier lieu par rapport aux inégalités d'accès au système éducatif, aux emplois et aux revenus [...] »<sup>753</sup>.

Rappelons que malgré la progression des effectifs, les places sont encore très limitées dans les universités. En tant que concurrent économique direct mais aussi référent en terme éducatif, comparativement au nombre d'habitants, la Thaïlande propose six à sept fois plus de places.

Ce phénomène impacte naturellement sur le marché de l'éducation puisqu'il en limite le volume d'activité, mais surtout la qualité. En référence à certaines expériences internationales, la diminution d'une assiette de recrutement qui ne se fonde pas seulement sur les capacités des candidats est préjudiciable dans une stratégie qui tend à promouvoir les élites. Elle ne garantit pas un recrutement équilibré et représentatif, socialement, culturellement et géographiquement, qui permettrait d'enrichir le système éducatif grâce à toute la diversité.

Le concours national d'entrée est un système officiellement égalitaire mais qui finalement privilégie les étudiants qui ont, grâce à leur origine familiale, l'opportunité de se préparer en conséquence. Le concours donne la part belle au bachotage. Le potentiel des candidats se mesure sur leur capacité à restituer les connaissances brutes enseignées par leur enseignant. L'absence de contrôle continu, l'exclusion de variables telles que la motivation à apprendre et le projet, limite l'accès de certains étudiants à fort potentiel, même si par ailleurs il a été démontré que ce potentiel est fortement conditionné par la richesse de leur environnement familial et culturel. Les moyens importants mis en place par l'État, bourses de vie, exonération ou diminution des frais d'étude, cours supplémentaires gratuits, sont insuffisants pour satisfaire les énormes besoins.

Le montant des bourses complètes (environ 100 US\$/an) a nettement progressé en dix ans et couvre pratiquement la totalité des frais d'inscription et approximativement 10% des charges annuelle totales (environ 1 000 US\$/an)<sup>754</sup>. L'État finance approximativement 90% des bourses<sup>755</sup>. Mais le budget n'a pas suivi la croissance des effectifs, il y a donc moins de boursiers. Elles sont attribuées annuellement au mérite, ce qui accentue les inégalités

<sup>752</sup> Les trajectoires scolaires peuvent être liées à la situation géographique. Un jeune du 1<sup>er</sup> quintile habitant en ville ou dans une province plus riche aura plus de chance d'être scolarisé et d'accéder à l'enseignement supérieur. Les régions offrant plus de facilités d'accès à l'éducation sont celles du Delta du fleuve Rouge, ou Sud-est. Les régions les moins favorisées sont celles des Montagnes du Nord, Hauts plateaux du Centre et Delta du Mékong.

<sup>753</sup> Hénaff Nolwen, Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation, *op. cit.*, page 8.

<sup>754</sup> En 1998, le montant des bourses couvrait 14,9% du total des droits d'inscription. Réf. Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, *op. cit.*, page 22. tableau n°7. En 2008, les bourses pleines correspondaient à une valeur inférieure à 100 US\$. Les charges totales d'étude estimées pour un étudiant en sciences économiques à HCMVille s'élèvent à environ 16 millions VND (environ 1 000 US\$), voir annexe 3.3.

<sup>755</sup> En 1999, les bourses attribuées provenaient à prêt de 91% de l'État contre 9% des fonds propres des établissements. Malgré un souhait d'équité, de rendement et d'autonomie, le système se heurte notamment à l'absence d'expérience en matière de suivi et d'information des plus défavorisés et des boursiers, à la bureaucratie, à la difficulté d'appliquer un système unifié dans un système fortement décentralisé, mais aussi à la corruption. Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, *op. cit.*, page 22.

sociales<sup>756</sup>. Les étudiants ou les lycéens nécessiteux ne peuvent pas compter sur cette ressource à long terme. Ils sont donc les plus exposés au désistement avant même de commencer les études, aux arrêts en cours d'études<sup>757</sup> et aux échecs à l'examen<sup>758</sup>.

L'accès à l'enseignement supérieur au Viêt-nam est donc fortement discriminatoire. Le montant des bourses a évolué mais leur nombre ne couvre pas la progression des effectifs. Les soutiens sont donnés ponctuellement, sur le principe du mérite et ne profitent que partiellement et inégalement aux familles les plus défavorisées. Bien que le système de sélection soit démocratique<sup>759</sup> et contrôle le flux des effectifs en relation avec l'offre, il valorise le bachotage et l'acquisition par cœur de connaissances parcellaires et parfois obsolètes. En dehors des problèmes sociaux que peuvent révéler cette discrimination économique dans un pays socialiste, le système éducatif ne garantit pas le recrutement des étudiants les plus motivés et possédant la plus forte potentialité. L'effectif restreint du système de l'enseignement supérieur limite l'activité du marché de l'éducation, mais surtout la qualité des formations. Il ne peut pas s'enrichir de la diversité culturelle et sociale qui peut être importante pour un développement équilibré et durable.

Les établissements pourraient agir sur ce phénomène par l'augmentation de l'assiette de recrutement grâce notamment à la croissance globale des effectifs. Ils pourraient aussi, à court terme, profiter de la réforme du concours d'entrée à l'université qui, si elle est mise en œuvre, leur donnerait barre pour contrôler le recrutement. Sachant que l'État n'envisage pas de changer son système de soutien élitiste en vers les boursiers et qu'il n'a pas non plus les moyens pour l'instant de l'intensifier, il reste aux établissements la possibilité de profiter de leur autonomie financière grandissante, pour réfléchir à l'interne à d'autres systèmes compensatoires.

### 3.7.5 Le positionnement de l'offre vietnamienne

Les grandes problématiques soulevées par le système d'enseignement supérieur sont donc bien repérées. Il faut améliorer la qualité des méthodes et les programmes, améliorer l'expertise scientifique, augmenter les ressources financières, faire reculer la discrimination économique pour, qui en dehors de l'intérêt social, doit permettre un meilleur recrutement.

On mesure bien dès lors qu'avec la diminution du contrôle direct de l'État ainsi que son désengagement, ce dernier ne peut que s'appuyer sur le relais local, mais surtout en

<sup>756</sup> *Ibid.*, page 20, encadré N°2.

<sup>757</sup> Le fait, pour une majorité d'entre eux de devoir travailler pendant leurs études limite leurs chances de réussite. D'autre part, ces étudiants ont moins de possibilités de suivre des cours supplémentaires pour se préparer aux examens.

<sup>758</sup> Les estimations portent le taux d'échec ou d'abandon à au moins 10% de l'effectif avec des différences importantes en fonction des spécialités. Ainsi des secteurs tels que les sciences médicales ou les sciences de l'ingénieur ont le taux le plus faible, profitant de l'excellence de leur recrutement. Sources, enquête téléphonique menée auprès des responsables des filières francophones au sud du Viêt-nam dans le cadre des activités de l'AUF.

<sup>759</sup> « [...] ce qui différencie les systèmes ouvertement sélectifs, ce n'est certes pas l'absence d'inégalités, mais leur capacité à les rendre visibles et à inventer des modes de compensation pour tenter d'y pallier. La transparence dans l'organisation globale du système, le principe central de diffusion de l'information est partie prenante de cette volonté de réguler les inégalités [...] le principal intérêt d'une sélection déclarée est qu'elle offre davantage de transparence [...] ». Source, « le processus de sélection au Viêt-nam : sélectionner ou non à l'entrée de l'université, comparaison internationale des pratiques et de leurs conséquences, [http://www.sciences-po.fr/recherche/seminaire\\_enseignementsup/161003.pdf](http://www.sciences-po.fr/recherche/seminaire_enseignementsup/161003.pdf). Sur le principe donc, le système actuel offre intrinsèquement ces conditions malgré qu'il soit accessible aux plus riches et qu'il soit entaché parfois de certaines irrégularités, voir Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit., encadré N°8, page 36.

instaurant une délégation vers chaque établissement, pour rénover le système et mettre en œuvre sa politique. Mais l'offre locale a aussi ses limites et même si elle est en principe de plus en plus responsable de sa stratégie, elle éprouve, à son échelle, de sérieuses difficultés à pouvoir conduire les réformes et garantir une uniformité qualitative au sein de toutes ses fonctions internes. Cette responsabilité est d'autant plus difficile à réaliser lorsque parallèlement on doit assurer sa survie économique. On peut dès lors se demander ce qui reste comme choix stratégique pour l'offre locale.

La culture universitaire vietnamienne a abouti à l'unification de méthodes pédagogiques traditionnelles très ancrées et qui risquent d'être très difficiles à faire évoluer. La résistance au changement peut provenir du pouvoir très important qui continue à être exercé par les employés administratifs ou enseignants les plus anciens. C'est eux qui, dans la pratique, exercent le pouvoir de décision, sont les plus marqués par les traditions et ont à priori le moins d'intérêt pour faire évoluer la situation<sup>760</sup>.

Il s'ajoute à ce phénomène la difficulté de pouvoir identifier des pratiques pédagogiques unifiées. De grandes divergences de pratiques sont observées entre universités, entre départements, voire au sein d'un même département<sup>761</sup>. Les discussions effectuées à ce propos dans les conseils scientifiques ou dans les départements ne sont que des préconisations. Cette grande diversité témoigne de l'habitude prise par la majorité des enseignants de travailler de manière autonome.

La réforme des méthodes et des programmes passe donc par celle de la gestion des ressources humaines : il faut pouvoir rééquilibrer les forces et la pyramide des âges, motiver les personnes expérimentées et former l'ensemble du personnel. La réforme est aussi liée à la capacité de gouvernance, à celle de convaincre, pour pouvoir harmoniser les pratiques et valoriser le travail d'équipe. La qualité de la gouvernance se mesure aussi dans la capacité des équipes à pouvoir tirer avantages de leur positionnement ou de pouvoir se différencier dans l'adversité.

La capacité de réformer peut être relative à **la spécialité des établissements**. Ainsi, certains domaines imposent un minimum d'uniformité et de mise à jour des connaissances. C'est le cas de la santé qui grâce à l'exigence du domaine développe des qualités garanties par l'obligation déontologique, le fort corporatisme, le potentiel des équipes, l'intense activité de coopération internationale et les relations étroites entre tous les milieux hospitaliers.

Paradoxalement, ceci ne se vérifie pas dans un domaine aussi exigeant que celui des sciences de l'ingénieur, où la mise à jour des connaissances est aussi essentielle, mais où il peut cependant apparaître de fortes disparités entre les départements d'une même université<sup>762</sup>.

<sup>760</sup> Voir annexe 3.3.

<sup>761</sup> C'est ainsi qu'au sein d'une grande université au sud du Viêt-nam, peuvent se côtoyer des départements qui ont la réputation de poursuivre des méthodes pédagogiques très différentes : un département demande par exemple à ses étudiants, pour la réalisation de leur mémoire de fin de formation, d'appliquer à la lettre sur une étude de cas, des formules scientifiques imposées par le tuteur. Aucune conclusion ou recherche personnelle, ni même une bibliographie n'est demandée. Dans la même université, un autre département évaluera, au contraire, la qualité de l'étudiant dans sa capacité à trouver une idée originale, à effectuer des recherches personnelles et à proposer des perspectives, la bibliographie devenant à ce titre essentielle. Mais rien, dans chacun de ces départements, n'est obligatoire pour les enseignants. Ce ne sont que des principes. Un enseignant pourra tout à fait appliquer le contraire même si cela ne sera pas apprécié.

<sup>762</sup> En référence aux observations effectuées dans les filières universitaires francophones de l'AUF au Viêt-nam et notamment par la comparaison des différentes méthodologies utilisées pour la réalisation des mémoires de fin d'étude.

La qualité de la gouvernance est un élément important pour faciliter le processus de rénovation. La densité des relations internationales au sein des universités peut être un indicateur pour la mesurer. On a pu ainsi observer de grandes disparités entre des universités publiques du même domaine avec des potentiels stratégiques apparemment identiques (statut, effectif, lieu d'implantation, etc.). Certaines développent des programmes de plusieurs millions de dollars depuis longtemps, pendant que d'autres s'initient aux échanges internationaux.

La qualité de la gouvernance peut aussi s'évaluer par **la capacité à pouvoir profiter de son positionnement**. Et à ce titre, l'égalité des chances n'est absolument pas garantie. Cette inégalité reflète, à l'échelle des établissements, celle des inégalités sociales subies par la famille. Ce sont les établissements riches qui ont tendance à devenir plus riches. Typiquement, un tel établissement est un pôle d'excellence, généralement il appartient au secteur public, il est situé dans une grande ville, possède déjà une certaine notoriété, etc.

Ce qui peut être rassurant dans le malheur des non élus, c'est qu'ils représentent la grande majorité, que le désengagement de l'État s'accélère et que leurs pouvoirs de décisions et de management augmentent. Partant à pieds d'égalité avec la majorité des établissements et surtout avec peu de moyens, dans un marché en pleine expansion, il reste tout au moins à cette offre locale de pouvoir **se différencier grâce à une bonne gouvernance**, notamment en s'appuyant sur des espaces de liberté permettant d'agir sur l'accueil, l'ingénierie pédagogique et la programmation scientifique.

Ainsi, le positionnement de l'offre et son développement dépendent de plus en plus des forces internes. L'État assume sa tutelle académique, propose les grandes lignes directives et entreprend les réformes. L'offre locale doit assumer une lourde responsabilité dans un marché de l'éducation instable, en pleine construction, fortement concurrentiel et qui s'internationalise. Les établissements ont plus de liberté, mais peu de moyens et doivent par conséquent garantir leur survie économique. Dans ces conditions, nous pouvons supposer qu'ils auraient la possibilité de s'orienter vers ces cinq grands axes stratégiques :

- **privilégier une stratégie de volume** en se différenciant par l'amélioration de la qualité de prestations de service, ce qui passe par une promotion plus visible. Pour cela, ils mettent en place des formations fortement demandées et peu coûteuses. C'est le cas déjà de la majorité des universités privées et de toutes les universités publiques situées dans des zones non concurrentielles, par exemple dans les provinces ;
- **spécialiser certaines formations**. À défaut de pouvoir améliorer la qualité de l'ensemble des prestations, les énergies se concentrent vers un nombre réduit d'activités, qui peuvent par la suite servir de prestation phare pour valoriser la marque de l'établissement. À la manière de certains départements de langues étrangères, il est ainsi possible de créer des options « guide touristique », ou de tenter de valoriser l'existant par une double diplomation, si possible de niveau universitaire. Certaines universités privées qui ont la capacité de concentrer des moyens importants sur certaines spécialités pratiquent déjà la double ou la co-diplômation ;
- **se positionner sur du « haut de gamme »**, en ciblant le public de « la surenchère », en proposant des formations fortement demandées ou spécifiques, garanties par des prestations de niveau international. L'organisation doit professionnaliser ses pratiques pédagogiques et son accueil, avoir pour objectif l'amélioration des compétences des apprenants, miser sur la formation des cadres, le transfert technologique de haut niveau ;

- **maintenir un positionnement de niche**, en continuant de profiter du positionnement d'excellence actuel grâce à une forte notoriété ou à la rareté de l'expertise scientifique requise. Ces universités-là ne souffrent pas de la concurrence. C'est le cas des universités dans le domaine médical ou des pôles d'excellence existants tels que le PFIEV<sup>763</sup> à l'université Polytechnique d'HCMVille ;
- **maintenir un positionnement de notoriété**, en profitant du statut et de la notoriété actuel même si les activités proposées sont copiées. C'est le cas de nombreuses universités publiques, notamment en sciences humaines et sociales, qui ne se sentent pour l'instant pas attaquées sur le marché et qui profitent de leur notoriété ou de leur positionnement géographique.

Les stratégies proposées permettent uniquement de donner un éclairage du jeu concurrentiel de l'offre locale vietnamienne. Un établissement peut poursuivre plusieurs axes ou n'en poursuivre aucun, tout au moins volontairement. C'est le cas, probablement, de nombreux établissements publics qui ne sentent pas attaqués sur le marché.

Quoiqu'il en soit, il s'impose progressivement à tous certaines réalités :

- les contraintes économiques et l'autonomie de gestion obligent à une professionnalisation des pratiques administratives, à moins de bureaucratie et à une rationalisation des coûts ;
- elles contraignent aussi à la diversification des sources de financement et la production d'activités lucratives, qualifiantes ou pas, notamment orientées vers des secteurs comme celui de la formation continue ;
- l'augmentation du niveau d'exigence de public et sa participation financière contraignent, ou vont contraindre, à une amélioration des conditions générales de réalisation des prestations, notamment celles qui sont facilement copiables, à savoir l'accueil et l'administration des programmes.

Le développement des relations de coopération, locales et/ou internationales, s'impose déjà à tous les établissements qui souhaitent se positionner au niveau des standards internationaux, améliorer leur image de marque, leur expertise scientifique, leur secteur de la recherche et étendre leurs ressources financières. Les partenariats deviennent un enjeu majeur permettant de franchir les barrières à l'entrée pour accéder au marché international de l'éducation.

### 3.8 Conclusion : de fortes attentes vers l'offre étrangère

---

L'environnement du secteur de l'enseignement supérieur vietnamien est représentatif des enjeux qu'implique l'implantation des programmes étrangers. La croissance économique et l'évolution de la demande des acteurs entraînent une surenchère qualitative que l'offre locale n'est pas en mesure de surmonter seule. Faute de moyens internes mais désireux de poursuivre et soutenir un développement effréné, l'État socialiste vietnamien s'appuie donc de plus en plus sur une politique d'ouverture vers des partenaires privés. Cette situation a généré un marché qui évolue dans un environnement global complexe. Nous constatons que l'étude des composantes de cet environnement démontre de fortes attentes envers l'offre étrangère, mais témoigne aussi de toute la complexité des conditions de son intégration dans ce marché. Ceci est principalement imputable aux effets du croisement pouvant être contradictoire du positionnement et de la défense des intérêts de tous les acteurs.

L'environnement social et culturel et la volonté du Parti communiste vietnamien ont créé les conditions de l'avènement d'un marché de l'éducation. Le Doi Moi a changé profondément les règles du jeu économique et l'encadrement du jeu social. Ces changements ont profondément influencé les politiques de l'emploi et de l'éducation-formation, rendant ce secteur plus indispensable que jamais pour soutenir la croissance. Des réformes fondamentales ont entraîné la décentralisation des administrations, la privatisation partielle du système éducatif, l'autofinancement des particuliers, l'ouverture aux capitaux privés.

Les performances en matière d'éducation sont remarquables pour un pays émergent qui assume encore les brûlures de son histoire. Les bons résultats ont notamment permis l'unification des systèmes entre le Nord et le Sud, la poursuite du processus de massification et une dynamique franche de construction du système soutenant les niveaux supérieurs de l'éducation. Mais nonobstant les efforts accomplis pour l'améliorer, la qualité de l'ensemble du secteur éducatif est considérée comme faible et tend même à s'aggraver au regard des objectifs fixés par l'État, par les acteurs locaux et la communauté internationale.

Ces résultats essentiellement quantitatifs soutiennent l'apport des effectifs disponibles sur le marché du travail et garantissent une main d'œuvre possédant un bon niveau de culture générale. Ceci permet aux entreprises de poursuivre une stratégie économique de volume reposant sur un bon rapport entre le coût des salaires et la qualité du personnel. Cette stratégie est encore efficace, mais les signaux du marché démontrent cependant le tarissement progressif de sa capacité à pouvoir assurer la croissance. Le pays doit franchir un nouveau pallier. Il ne suffit plus aux entrepreneurs de s'appuyer sur les capacités d'adaptation du personnel. Il faut pouvoir lutter contre une concurrence régionale de plus en plus agressive, en différenciant une partie de la production de biens et de services. Le Viêt-nam ne peut plus vivre sur ses avantages acquis, sur une production très majoritairement copiable dans des segments très concurrentiels.

Ainsi, les ressources humaines et le secteur de la formation se retrouvent encore plus scellés au destin du pays. Mais le système éducatif n'est pas capable à lui seul d'inculquer aux apprenants le haut niveau de compétences et la diversité des formations requis. Le marché du travail est donc sérieusement en manque de personnel technique et de cadres suffisamment qualifiés et formés. Dévalorisées par la majorité des acteurs, les filières courtes et techniques ne peuvent pas en l'état remplir cette mission. Il en est de même pour un secteur de formation continue émergent, qui malgré les innovations et la forte demande, est encore immature, déstructuré et n'a pas assez de moyens. Il a par contre l'avantage d'apporter des produits substantiels et alimentaires à toute l'offre locale.

Pourtant plébiscitées par tous les acteurs, les formations longues universitaires souffrent de problèmes fonciers. Le fait de devoir répondre au départ aux besoins d'une économie crée une inadaptation de la part de la plupart de leurs programmes. Certains concepts confucéens et l'isolement dans lequel s'est trouvé le pays pendant très longtemps sont à l'origine de l'utilisation de méthodes pédagogiques non interactives et limitées qui perdurent. L'expertise scientifique ne peut pas être garantie par des enseignants économiquement dévalorisés, en nombre insuffisant et en pleine tourmente concernant leur fonction sociale dans un environnement consumériste. Le désengagement de l'État et sa politique d'ouverture à d'autres ressources n'apportent pas les moyens financiers suffisants. Dans ces conditions, l'offre publique d'enseignement universitaire ne progresse pas mais garde cependant l'avantage de la notoriété et de son statut sur une offre privée fortement décriée.

L'offre privée locale ne peut pour l'instant que poursuivre une stratégie de volume. Elle propose des activités très demandées et à faibles coûts. Elle garantit un retour d'investissement à court terme à une majorité d'actionnaires frileux. Elle participe ainsi à la progression des effectifs nationaux. Il paraît cependant impossible qu'elle puisse atteindre la cote part de quarante pour cent, prévue à moyen terme par l'État. Malgré sa relative autonomie de gestion et mis à part quelques exceptions, l'offre privée ne peut pas innover et ne peut qu'apporter qu'une valeur marginale. Comme les formations courtes et techniques, elle est assimilable à une véritable antichambre de sa consœur publique. Elle n'attire essentiellement que les déçus du concours d'entrée dans le supérieur, peut enrichir son corps enseignant en puisant dans celui de sa consœur publique et rencontre des blocages bureaucratiques certes amoindris par son autonomie de gestion, mais tout de même fort présents.

Ainsi l'offre locale, dans sa composante privée ou publique, ne peut pas produire seule les savoirs scientifiques, les savoir faire et les savoir être, nécessaires à l'apport des compétences escomptées. D'autre par, leur positionnement respectif ne produit pas un jeu concurrentiel qui permettrait de créer une émulation qualitative.

Parmi tous les acteurs, l'État reste le pivot essentiel pour soutenir l'évolution du système grâce à la poursuite de ses réformes. Il tente d'améliorer l'efficacité de ses aides sociales pour diminuer les effets d'une forte discrimination économique qui limite l'accès au supérieur d'un grand nombre d'étudiants à fort potentiel. Il envisage d'améliorer la gestion des ressources humaines par l'évolution du système de promotion en s'appuyant sur les activités de formations de formateurs et en valorisant à sa mesure les salaires des enseignants. D'autre part, il essaie d'améliorer l'efficacité des établissements en les responsabilisant sur leur gestion. Mais l'évolution est lente dans un système complexe et en construction. L'État est conscient de l'impossibilité de pouvoir exercer seul un contrôle sur l'ensemble de ce système, c'est pourquoi il essaie de promouvoir par délégation des assurances qualité et d'impulser l'autoévaluation.

En tant que tutelle académique, l'État est garant d'un service capital pour le pays. Il a cependant, encore plus que tout autre acteur, le devoir de défendre ou d'assumer d'autres fonctions parfois contradictoires. Il faut ainsi qu'il conjugue la défense d'une politique socialiste et une certaine équité avec un accès à un système fortement élitiste. S'ajoutent à cela la défense des valeurs sociales et culturelles, la responsabilité du budget mais aussi le maintien du pouvoir du parti, tout en menant une politique de socialisation, de privatisation et d'ouverture vers l'offre étrangère. Il est donc constamment amené à jouer le rôle de juge, d'arbitre, mais aussi de prestataire de service au sein d'un système concurrentiel dont il ne s'est pas totalement affranchi. Il continue d'exercer une très forte influence par sa représentation institutionnelle ou informelle, dans les multiples réseaux qui conditionnent la circulation du pouvoir dans les établissements.

Mais il n'est pas le seul porteur d'ambiguïtés dans ce jeu d'acteurs. La gestion des ressources humaines des entreprises ainsi que leur manque d'implication peuvent paraître tout autant ambivalents. Pourtant indispensable à l'ajustement des formations aux besoins de la nouvelle division du travail et du marché de l'emploi, leur niveau de coopération avec le secteur de l'enseignement supérieur est quasiment inexistant. Les acteurs découvrent progressivement l'indispensable interactivité qui devrait exister entre tous les partenaires économiques pour compenser la fin des périodes de planification et celle de l'omniprésence de l'État.

Il y a enfin le rôle déterminant du public, ou plutôt de ces familles principalement riches ou courageuses qui ont le privilège d'accéder aux formations universitaires. L'arrêt des aides

sociales, le processus de socialisation et finalement leur obligation d'assurer seules leur avenir, les confortent plus que jamais dans leurs croyances ancestrales et confucéennes à devoir valoriser l'éducation. Mais le bouddhisme et le patriotisme socialiste vont-ils de paire avec le rôle de consommateur que les familles sont contraintes de tenir ou avec les stratégies très individuelles qu'elles doivent élaborer ? D'autre part, au vu des incertitudes du marché de l'emploi qui règnent dans certains secteurs, ont-elles raison de sacraliser autant certaines formations universitaires, ou plutôt ont-elles les moyens suffisants d'orienter leurs choix et de garantir le retour d'un investissement considérable ?

Le positionnement des familles nous rappellent que l'environnement global du marché ne dépend pas seulement du croisement d'intérêts parfois contradictoires d'acteurs qui ont au moins le mérite, pour la commodité de notre analyse, de pouvoir être repérés grâce à leur statut. L'environnement global doit être aussi appréhendé en fonction du jeu intrinsèque mené par chaque individu, qui, en plus d'assumer des fonctions dans un parti, une organisation, un établissement, un corps enseignant, un syndicat d'étudiants, une entreprise, etc., doit garantir un équilibre économique souvent précaire dans un pays encore pauvre. Cette situation déséquilibrée complique la compréhension que nous pouvons avoir des phénomènes, des forces, des enjeux qui conditionnent la réalisation d'un projet dans le pays. Nous pouvons imaginer cette situation irrationnelle, comme « un plan d'immanence économique » qui traverserait ou sous-tendrait l'ensemble du jeu des acteurs. Bien que présent dans tous les secteurs d'activité du pays, il appartient cependant de relativiser ce phénomène à la mesure des résultats déjà obtenus par le Viêt-nam.

La lecture de l'environnement du marché de l'éducation, du positionnement de l'offre locale, des enjeux des différents acteurs, nous éclairent sur les motifs qui poussent l'État ainsi que tous les autres acteurs à solliciter la communauté internationale et les investissements étrangers. Ils attendent une amélioration de l'offre de formation, l'augmentation des ressources scientifiques et des transferts technologiques, des ressources financières complémentaires, ou un appui pour développement des logiques de marque des établissements locaux.

L'offre étrangère doit aider le pays à franchir une étape complexe mais capitale de son processus de développement. Il reste à découvrir les conditions qui doivent être mises en œuvre par l'offre étrangère pour répondre à ces attentes dans l'environnement du marché que nous venons de décrire.

## Partie II : L'offre internationale des masters de management au Viêt-nam : description du marché et analyse

Dans la partie précédente, nous avons décrit l'environnement global et les enjeux du marché mondial de l'éducation pour les systèmes en développement. Les répercussions de ces enjeux ont ensuite été mesurées en s'appuyant sur l'exemple du Viêt-nam, pays fortement représentatif. Cette première partie a mis en lumière les besoins et les attentes des acteurs vietnamiens au regard des capacités offertes par le système d'enseignement supérieur. Elle a aussi permis de mieux connaître l'environnement global du système éducatif de ce pays. Finalement, il apparaît clairement que l'offre étrangère est grandement attendue pour compléter l'offre locale en amenant de l'excellence scientifique.

Cette demande de la société vietnamienne, appuyée par une ouverture sans précédent du pays, va donc accélérer la venue des programmes étrangers, qui vont s'ajouter à ceux déjà existants. Ainsi vont globalement se côtoyer un système public de formation soutenu par l'aide internationale au développement et un secteur marchand local s'ouvrant aux acteurs internationaux pour une offre privée. Ce phénomène est d'autant plus intéressant qu'il s'accompagne de l'intérêt grandissant des établissements étrangers d'étendre leurs activités internationales. Il reste donc à savoir quels peuvent être les résultats de cette forte conjonction d'intérêts provenant de tous les acteurs en présence mais portée par des stratégies parfois très différentes.

Les répercussions de cette situation nouvelle à l'échelle du Vietnam ouvrent le champ à de nombreuses recherches qui peuvent être considérées suivant des angles aussi différents que peuvent l'être les sciences qui concernent l'évaluation des secteurs éducatifs et du développement. Par exemple, il est possible de choisir une approche sociologique à travers l'évaluation des conséquences des programmes étrangers sur la culture et la société, tandis qu'une approche purement marketing comparerait les degrés de satisfactions des acteurs comparativement à leurs attentes. Avec la même démarche, mais en se rapportant aux besoins de ces derniers, l'approche peut dès lors relever du domaine des sciences de l'éducation. Une autre possibilité consiste à évaluer quantitativement l'efficacité de la politique de l'Etat par le décompte du nombre d'étudiants formés, de formations ou d'établissements délocalisés en comparaison avec les objectifs de planification. Si notre choix se portait sur une approche économique, elle se ferait par la mesure des retombées des formations sur l'activité professionnelle des diplômés. Nous pouvons enfin citer comme dernier exemple d'approche possible l'évaluation de la pertinence de l'activité de l'offre étrangère en termes de retombées pérennes pour l'évolution du système éducatif vietnamien. Ce dernier angle d'analyse nous sera utile lorsque nous aborderons les choix stratégiques qui s'ouvrent à l'offre étrangère.

Bien que chaque aspect cité mérite toute notre attention, dans cette thèse, nous faisons le choix de limiter la recherche aux modes opératoires choisis par l'offre étrangère pour répondre à un marché des services dorénavant ouvert. L'enjeu sera de nous interroger sur les moyens de définir des modalités d'ingénierie pédagogique et d'évaluation adaptées à

cette nouvelle situation éducative. Par ailleurs, nous nous intéresserons uniquement aux masters de gestion délocalisés, en tant que mode d'intervention le plus représentatif de l'activité internationale au Viêt-nam. Pour atteindre cet objectif, nous nous appuyerons sur les méthodes d'analyses communément utilisées dans le commerce international.

**Cette seconde partie de la thèse se décompose de la manière suivante :**

Le premier chapitre rapportera et analysera les résultats des enquêtes qualitatives menées auprès des établissements, ou concurrents directs du marché, qui délocalisent des masters de gestion. La description concernera aussi bien les moyens suivants lesquels ils élaborent le projet que ceux suivant lesquels ils envisagent de délivrer la formation. Cette description des conditions internes sera complétée de celle des conditions externes qui concernent le rôle des acteurs qui composent l'environnement direct de l'offre étrangère et qui peuvent, par voie de conséquence, influencer le déroulement des activités. Seront comprises dans ce jeu d'influence les forces concurrentielles liées aux entrants potentiels et aux produits de substitution.

Le second chapitre nous permettra de croiser tous ces résultats pour tenter de répondre à notre problématique. Il s'agira de mettre en évidence les conditions de délocalisation qui semblent les plus à même de dégager de la valeur ajoutée, de se différencier sur le marché, dans l'esprit des attentes d'excellence exprimées par le public à l'égard de l'offre étrangère. Ce sera l'occasion d'évaluer les conséquences propres à cette coexistence de logiques culturelle, commerciale, voire hybride, portées par l'offre étrangère dans un environnement de rupture.

## **Chapitre 4 - L'offre étrangère dans le marché des formations à la gestion**

La porte est donc largement ouverte à une offre étrangère attendue à différents niveaux pour ses capacités à transférer les technologies, à former les enseignants – c'est-à-dire à rapporter des produits financiers grâce à des projets de coopération ou des prestations diverses - à augmenter la notoriété d'une institution ou d'un individu, les possibilités de mobilité, la rémunération des enseignants sous-traitants, etc. Cette offre va devoir cependant assumer un environnement complexe, politiquement stable mais pour le reste en pleine transition, toujours bureaucratique et soumis à un fort réseau d'influence.

Au sein de l'offre étrangère, les coopérations internationales peuvent apporter de la valeur ajoutée mais aussi une certaine caution scientifique en favorisant la formation des formateurs, l'évaluation des formations, elles peuvent aussi augmenter la notoriété, étendre l'offre, augmenter les ressources financières grâce aux subventions ou aux produits des activités. Dans les conditions actuelles dans lesquelles évolue l'offre locale, les accords de coopération avec les établissements étrangers sont un moyen privilégié pour les institutions vietnamiennes d'assurer leur développement et de se différencier, mais encore faut-il pouvoir capter cette coopération en étant suffisamment attractif. En effet, l'environnement dans lequel évolue l'offre étrangère a grandement évolué et cette dernière peut de moins en moins se contenter d'activités de coopération traditionnelle, d'aide au développement centrée essentiellement sur un apport scientifique et/ou financier au profit des établissements locaux, en escomptant d'éventuels retours sous la forme, par exemple,

d'une augmentation de l'influence. La coopération tend à présent de plus en plus vers un échange équilibré des deux parties.

Profitant de l'ouverture faite par l'Etat, les changements stratégiques de l'offre étrangère se traduisent par l'avènement de nouvelles activités internationales et notamment par les diplômés délocalisés. Ces derniers étaient, jusqu'à une période récente, dans le monde et particulièrement au Viêt-nam, une pratique originale. Ils font dès lors partie des révélateurs d'une ère nouvelle dans le monde de la coopération internationale- d'autant plus nouvelle et intéressante au Viêt-nam, dans la mesure où ces activités s'inscrivent dans une totale dynamique de changement depuis le Doi Moi – pour l'offre étrangère car ces formations sont complexes et risquées à mettre en place et s'inscrivent elles aussi dans un contexte de grand bouleversement dans bon nombre d'établissements occidentaux.

#### 4.1 Les masters de management, une unité d'analyse pertinente

---

Partons de l'hypothèse que l'analyse des conditions de délocalisation de ces formations peut nous aider, en partie, à mieux appréhender ce nouvel environnement. Nous choisissons en effet des activités nouvelles, complexes et risquées, qui sont en mesure de bouleverser profondément les habitudes des universités occidentales et locales, qui en principe obligent à l'adaptation des pratiques et à la mise en œuvre de nouveaux moyens. Pour ces motifs, nous supposons que les formations délocalisées peuvent être un excellent révélateur de ce contexte.

Nous avons choisi de circonscrire notre recherche au domaine des sciences de gestion et d'économie et plus particulièrement de niveau Master, en raison de leur nombre et de l'ancienneté de leur présence. Avec une quarantaine de MMI au Viêt-nam, c'est pour l'instant le seul domaine permettant la mise en place d'études comparatives relatives aux activités d'un même secteur et pouvant s'inscrire dans une dynamique de marché. Les MMI présentent des caractéristiques proches et ciblent un public exprimant des attentes semblables. C'est dans ces conditions que s'exerce une concurrence et que peut donc s'appliquer notre méthodologie.

Rappelons que notre démonstration s'appuie notamment sur les outils méthodologiques suivants<sup>764</sup> :

1. Deux enquêtes quantitatives sur une période de trois années, menées sur une quarantaine de Master en management international, répertoriés sur le territoire comparativement entre les années académiques 2004-05 et 2007-2008. Elles portent sur un ensemble de conditions permettant la délocalisation et permettront de comparer en trois années les résultats et la dynamique du marché ;
2. Des études de cas sur des MMI caractéristiques de stratégies génériques suivies par certains des établissements qui délocalisent ;
3. Des entretiens auprès de responsables locaux ou étrangers, des articles disponibles ainsi que des observations empiriques.
4. L'expérience de l'activité professionnelle dans le domaine des formations délocalisées au Viêt-nam

Tous ces outils nous permettent d'informer une série d'indicateurs concernant les fonctions internes et les facteurs d'influence externes. Voyons à présent quelle sont les prestations de service concernées. Que représentent les masters de management internationaux au

<sup>764</sup> Voir la synthèse des résultats comparatifs année 2005-2008, tableau 4.12 en annexe.

niveau international et local ? Pourquoi sont-ils si populaires, pourquoi sont-ils les premiers et pour l'instant les seuls à pouvoir alimenter un marché au Viêt-nam ?

Afin de répondre à ces questions, les fonctions internes des concurrents directs du marché seront abordées dans un premier temps par des études de cas jugés représentatifs des formes principales de délocalisation de MMI. C'est par l'intermédiaire de différentes variables que nous tenteront ensuite de différencier ou de rassembler les activités mises en place par les établissements. Ces variables concerneront notamment les stratégies génériques, la contractualisation, la sous-traitance, l'ingénierie pédagogique, les processus de sélection et les ressources financières. Nous finirons notre description en abordant l'activité des acteurs principaux actifs dans l'environnement du marché, en essayant de mettre en lumière leur niveau d'influence. Ce chapitre doit finalement comporter un ensemble de données, de descriptions, suffisant pour aborder par la suite l'analyse des conditions de délocalisation.

### 4.1.1 Les Masters en Management International au Viêt-nam

L'ensemble des formations délocalisées est intéressant pour notre problématique mais aussi pour notre méthodologie et la recherche. Il s'agit de toutes les activités internationales nouvelles pour la communauté universitaire, véritables outils permettant la mise en place de stratégies qui marquent, pour la plupart, une rupture importante avec les activités internationales habituellement entreprises en faveur d'un mode d'intervention plus engageant, plus risqué, qui sollicite l'ensemble de l'appareil de production de formation universitaire et surtout qui engage tous les acteurs dans un processus concurrentiel. Les formations actuellement concernées au Viêt-nam touchent tous les niveaux académiques de la licence au doctorat, de la formation continue à la formation à distance, des modules ponctuels aux diplômes universitaires. Elles concernent tous les domaines scientifiques, de la physique à l'odontologie, des sciences du langage à l'entrepreneuriat. Elles sont mises en œuvre par des universités étrangères de plus en plus nombreuses, en partenariat avec des universités vietnamiennes de notoriété.

Nous pouvons nous proposer de nombreux exemples représentatifs pour nous éclairer, mais par soucis de concision, notre recherche et notamment nos enquêtes, sont circonscrits à un seul domaine et niveau, celui des MMI<sup>765</sup>. Le segment<sup>766</sup> des masters en management international apparaît en effet comme avant-gardiste et contribuant le mieux à cette nouvelle dynamique concernant les activités étrangères. Segment le plus populaire, symbolisant le mieux le marché de l'éducation, représentant à notre sens, le champ d'étude le plus approprié pour aborder les conditions de délocalisation.

Les masters en management international sont communément apparentés aux masters of business and administration ou MBA, qui constituent en fait la spécialité la plus générale et largement la plus répandue dans le monde et au Viêt-nam. Le plus présent des masters en management international est donc le MBA qui comprend un tronc commun d'acquisitions fondamentales du management et s'ouvrant parfois sur des options de spécialité. La famille des MMI comprend pourtant dans ce pays d'autres spécialités qui, en référence à la dynamique constatée et surtout au marché mondial, vont progressivement prendre des parts de marché. Il s'agit notamment des spécialisations en banque, gestion des ressources humaines, entrepreneuriat, finance, marketing, sciences économiques et tourisme.

<sup>765</sup> Voir annexes 4.1a et 4.1b, liste et coordonnées des Master en management international ou étranger enquêtés en 2005.

<sup>766</sup> La segmentation est une technique de découpage du marché consistant à isoler des groupes de consommateurs ayant des comportements ou des habitudes d'achat homogènes.

Ces formations touchent le même segment car elles relèvent du même domaine général scientifique, sont gérées par les mêmes départements universitaires ou écoles supérieures, ciblent souvent un public identique qui a souvent tendance à apparenter ces spécialisations. Cette assimilation provient autant du manque de choix que d'informations, de la similitude du tronc commun de certains programmes, mais surtout des perspectives identiques qu'ils renvoient au public en termes de parcours professionnel et d'excellence.

Ainsi, créés à l'origine pour la formation professionnelle des managers des grandes entreprises internationales, les MBA, fer de lance des MMI, font l'objet de tentative d'harmonisation à l'échelle de grande région telle que l'Europe, ou des grandes organisations d'habilitation, mais ces tentatives ne permettent pas de réguler un marché qui vit une extraordinaire expansion et qui doit paraître illisible pour la majorité du public<sup>767</sup>.

L'origine des représentations larges du public à l'égard de ces formations sont donc en partie justifiées par ces tentatives d'harmonisation qui révèlent pour ce segment, les capacités de spécialisations, de différenciations ou la notoriété de son produit standard : le MBA. En témoignage de sa popularité à l'échelle du globe, la famille des MMI représente le seul domaine de formation pouvant générer des systèmes d'accréditations internationales, tels que ceux proposés par l'EFMD<sup>768</sup>, AACBS<sup>769</sup> ou l'AMBA<sup>770</sup>, ou des classements mondiaux proposés par des systèmes d'informations privés. Nationalement, les MMI font aussi l'objet de classements tel que celui qui concerne les grandes écoles en France. Ces tentatives d'intégration dans un réseau mondial peuvent être ainsi apparentées aux systèmes commerciaux qui sont régulés par des assurances qualité et des normes tel que le système ISO.

Par conséquent, face cette offre globale, majoritairement composée de MBA, le public vietnamien a des difficultés à identifier les MMI pour les mettre véritablement en adéquation avec un projet. Comme les « Bic » qui remplacent tous les stylos à bille, ou plus proche de nous au Viêt-nam, les « Hon Da » qui symbolisent toutes les motos, le MBA constitue un générique sur le marché et les MMI sont souvent associés ou confondus dans cette appellation. Notons enfin que cette assimilation s'inscrit dans notre problématique, elle interroge autant l'orientation et l'information des étudiants, que l'identité et la capacité de différenciation des programmes proposés.

#### 4.1.2 Le segment star du marché

Les MMI sont les seuls masters étrangers suffisamment représentatifs d'un segment du marché de l'éducation vietnamien. Les autres secteurs scientifiques ne sont pas ou très peu présents dans l'offre internationale. Les MMI permettent notamment le croisement parfait des intérêts entre la demande et de l'offre.

Concernant la demande, ils permettent :

- de couvrir d'un point de vue global, grâce à la transversalité des disciplines, plusieurs secteurs d'emplois ;
- de répondre particulièrement aux besoins de former des personnels d'encadrement de haut niveau ;

<sup>767</sup> Martin Schatz, *The Authoritative Guide to MBA Programs*, USA : Guide officiel des MBA, 1997.

<sup>768</sup> European Foundation for Management Development.

<sup>769</sup> American Associate of Collegiate Business Schools.

<sup>770</sup> Association of MBAs.

- de satisfaire des étudiants impatients d'assumer des fonctions de direction, de créer leur entreprise et de faire partie de l'élite du pays.

Concernant l'offre des établissements étrangers, les MMI permettent :

- de profiter, en tant qu'activité la plus répandue, de l'expérience acquise par les délocalisations déjà réalisées dans d'autres pays ;
- grâce à la reproduction de formations identiques, de rationaliser et donc réduire des coûts relatifs générés par des fonctions communes : préparation, administration, affaires internationales, etc.;
- de s'implanter plus facilement dans des pays moins concurrentiels tels comme c'est le cas au Viêt-nam.

Le fort ancrage historique des programmes de management, qui avaient pour objet de former les élites, facilite grandement l'implantation de leur version délocalisée. Rappelons que les gouvernements successifs qui sont intervenus au Viêt-nam, locaux ou étrangers, ont toujours eu comme intérêts d'asseoir leur politique d'influence en privilégiant à ce type de formation. D'autre part, relevant des sciences humaines, ces délocalisations sont techniquement et économiquement plus rentables comparativement aux sciences dures. Elles demandent moins d'investissements et reposent sur des contenus scientifiques qui ont besoin d'une mise à jour moins poussée. C'est ainsi que les diplômes délocalisés qui nécessitent de hautes technologies, des laboratoires, une expertise scientifique trop chère ou peu mobilisable, comme c'est le cas dans les métiers de la santé, rendent pratiquement inconcevable l'avènement d'un marché. Cette situation se révèle par le parallèle possible entre l'absence de diplômes délocalisés et la sous représentation des formations locales du même domaine. La santé est ainsi fortement et depuis longtemps, représentée essentiellement grâce à des coopérations ponctuelles dans le cadre de coopérations culturelles, ou plus rarement par des diplômes universitaires<sup>771</sup>.

Des domaines scientifiques tels que l'informatique ou la linguistique ont au Viêt-nam le potentiel générant un marché alimenté par les diplômes délocalisés, mais le principe de délocalisation est trop complexe et moins rentable, en raison de la multitude de petites activités locales existantes.

### 4.1.3 En conclusion : les MMI en appui méthodologique

La description des conditions de délocalisation des masters en management internationaux au Viêt-nam est la voie choisie, parmi tant d'autres, pour mener une réflexion sur les enjeux de l'avènement du marché de l'éducation. Ce travail consiste à rapprocher la demande des acteurs locaux à l'offre étrangère. En effet, les MMI nous servent de fil conducteur dans la mesure où nous supposons que l'activité des établissements qui les exportent se porte vers un public cible et peuvent être ainsi assimilés au véritable segment de marché dans l'environnement vietnamien.

Ce segment est nécessaire pour appliquer une méthode d'analyse communément utilisée dans le monde commercial. Elle consiste à étudier les moyens intrinsèques qui sont censés apporter de la valeur ajoutée aux formations délivrées pour les différencier sur le marché. Elle permet aussi, de manière indissociable, de mesurer l'influence sur ce même marché des acteurs directs. La méthode choisie balise les conditions méthodologiques de

<sup>771</sup> Nous pouvons aussi rappeler que des secteurs comme celui de la santé sont protégés par des réglementations internes propres aux formations ou à la pratique des métiers, ce qui augmente l'intérêt de délocaliser des diplômes qui ne peuvent pas être reconnus grâce à des appellations telles que le D.U.

notre recherche qui devrait nous aider à poser des hypothèses/répondre aux questions essentiellement fondées sur les conséquences de la diversité des stratégies des acteurs en présence sur les modalités de délocalisation.

## 4.2 La multiplicité des formes de délocalisation

---

Logiquement, nous nous attelons à une description de ces stratégies en s'appuyant sur celles qui peuvent prendre une valeur générique. Leur sélection dépend de variables telles que l'historique de la délocalisation des formations au Viêt-nam, les conditions d'entrée sur le marché, les outils de gestion de l'ingénierie pédagogique et de l'administration, le type de partenariat choisi avec les universités, le positionnement sur le marché, les sources de financement. Les cas proposés ne symbolisent pas de manière exhaustive toutes les situations car il existe autant de stratégies que d'établissements. Mais à défaut de pouvoir toutes les décrire, nous supposons que certaines situations reflètent des caractéristiques communes qui faciliteront le croisement des informations et notre analyse.

Parmi les cas choisis, nous distinguerons deux familles :

- la première comprend les programmes de coopération culturelle, en partie subventionnés, principalement francophones, inscrits en principe dans une logique d'échange et d'aide au développement des universités locales. L'originalité des situations que nous retrouvons dans cette famille nous invite à présenter de nombreux cas. Nous y retrouvons l'AUF, une organisation multilatérale atypique qui a notamment pour mandat de soutenir des programmes délocalisés. Nous verrons ensuite l'AITCV et le CFVG, qui sont des structures permanentes, de notoriété locale et implantées depuis longtemps, puis le MMI de Maastricht tel l'ULB/SOLVAY, qui est implanté dans un département d'université vietnamienne et traverse une période transitoire importante qui fait suite à l'arrêt des soutiens financiers. Enfin, les MMI des Pôles Universitaires Français (PUF), implantés dans un département conçu pour accueillir les programmes étrangers symbolisent le courant des nouveaux entrants de cette famille ;
- la seconde comprend les établissements censés être inscrits dans une logique commerciale. Deux cas nous paraissent suffisamment explicites pour décrire cette famille composée essentiellement d'universités anglo-saxonnes et autofinancées, souhaitant avant tout défendre leurs intérêts. Il s'agit de la Hawaii School of Business (HSB) qui s'est implantée dans un département spécialement créé à cet effet. La seconde concerne l'ensemble des activités commerciales proposées par le Royal Melbourne Institute of Technology, le premier et le plus important campus délocalisé.

### 4.2.1 L'AUF : pour une collaboration pérenne

Présente dans tous les pays francophones, l'Agence universitaire de la Francophonie n'est pas unique en son genre dans le monde, mais c'est le cas au Viêt-nam<sup>772</sup>. Elle fut l'une des premières, en 1993, à participer aux activités de coopération dans le secteur éducatif. Elle a notamment pour vocation de soutenir les formations universitaires francophones avec comme préalable l'aide au développement par la pérennité des activités. Cet objectif est censé être garanti grâce à l'intégration progressive des masters délocalisés dans le

<sup>772</sup> Il existe notamment la version anglo-saxonne, moins importante que l'AUF, elle se nomme l'ACU : *association of commonwealth universities*, site internet : [http://www.commonwealthfoundation.com/about/CA/CDP/Association%20of%20Commonwealth%20Universities%20\(ACU\)/index.cfm](http://www.commonwealthfoundation.com/about/CA/CDP/Association%20of%20Commonwealth%20Universities%20(ACU)/index.cfm)

système vietnamien et un soutien scientifique généré par une masse critique multilatérale garantie par ses membres universitaires. Les masters francophones amène l'AUF à soutenir des formations universitaires de base : « [...] la quarantaine de licences francophones, qui encadrent plus de 4 000 étudiants et qui seront désormais double diplômantes, mais aussi le développement systématique de masters francophones double-diplômants (nous en avons déjà 8) et, enfin, ultime étape, l'ouverture d'écoles doctorales régionales dans les années qui viennent »<sup>773</sup>. En cas d'arrêt partiel ou total des soutiens, portant notamment sur des « sur-salaires », la pérennité des licences vietnamiennes francophones est censée être garantie par l'homologation locale. Il faudra dès lors trouver des autofinancements, notamment grâce à l'attractivité d'une double diplomation étrangère. Quant aux MMI, ils suivent un schéma inverse. Celui récent de management de projet<sup>774</sup> est créé avec objectif d'aboutir à son pendant vietnamien tout en garantissant sa propre pérennité grâce notamment à l'autofinancement et, au préalable, à la formation de formateurs vietnamiens.

Questionnaire	IAE NANTES MULTILATERAL AUF
Nom et spécialisation du programme	Master en management de projet
Pays du partenaire étranger principal	France
Nom institution d'accueil/partenaire	Ecole de Commerce extérieur Hanoi
Responsable	Enseignant français
Faculté	Département de la formation post-universitaire
Equipe d'encadrement pédagogique et administrative	Permanents sur plusieurs programmes
Programme en partenariat avec les universités	Laval (Québec), ULB/Solvay (Belgique), Tours (France)
Effectif admis en première année	30
Interview oui/non	oui
Epreuve écrite oui/non	non
Uniquement sur dossier oui/non	non
Spécialisation académique requise à l'entrée	Bachelor
Expérience professionnelle requise oui/non	non
Age moyen des participants en première année	30-35 ans
Niveau en anglais requis à l'entrée	non
Niveau de langue autre (préciser) requis à l'entrée	Français niveau TCF 4 (400 - 499 points)
% des cours en anglais	majorité des cours en français, les autres en anglais
Année d'ouverture de la formation	2006
Durée totale de la formation	1 an
Nombre d'heures de cours total	60 crédits ECTS, (environ 500 h y compris évaluation horaire stage 50h)
% de la formation se déroulant au Vietnam	100%
Cours délivrés par séminaires ou répartition par semestre?	Séminaire cours du soir
Brochure de présentation du programme en anglais oui/non	En français site en anglais
Combien d'étudiants diplômés dans ce programme	32
Existe-il un réseau des anciens oui/non	réseau de Nantes
% professeurs vietnamiens titulaires d'un doctorat	10%
% professeurs étrangers	90%
% professeurs étrangers titulaires d'un doctorat	100%
Accréditation internationale (ACCSSB, EFMD, autres préciser)	NA
Diplôme vietnamien oui/non	non
Diplôme du(des) partenaire(s) oui/non	oui Nantes
Coût total du programme hors voyage éventuel à l'étranger en 2008	1300 euros
Nombre de bourses accordées annuellement en moyenne	Bourses disponibles à certains étudiants
Montant des bourses éventuelles	entre 150 à 250 US\$/mois
Financement du projet par un pays ou une institution partenaire	AUF Bureau Asie Pacifique
Observations:	AUF soutien notamment le coût et l'organisation des mobilités

[Fiche technique N°1 - IAE Nantes Multilatéral AUF]

<sup>773</sup> Interview du Recteur de l'AUF, portail internet de l'AUF, visé le 10/01/2009.

<sup>774</sup> Projet multilatéral initié par l'IAE de Nantes et l'Ecole supérieure de commerce extérieur de Hanoi.

[Source: enquête réalisée en 2005 par l'auteur, interview avec la responsable des affaires internationales de l'Ecole Polytechnique de HCMVille]

Ces objectifs reposent sur une volonté : même si l'AUF a un positionnement extrêmement favorable auprès des établissements locaux et que sa stratégie s'oriente clairement vers le soutien et le développement de ses membres, notamment les vietnamiens, sa mission s'avère cependant complexe. Les universités locales ont des difficultés à investir, les partenaires étrangers cherchent des rampes de lancement pour promouvoir leurs stratégies et la francophonie doit trouver sa place au Viêt-nam<sup>775</sup>.

#### **4.2.2 Les MMI de Maastricht et de l'ULB/SOLVAY : assumer la transition**

[Les MMI de Maastricht et de l'ULB/SOLVAY : assumer la transition<sup>776</sup>]

L'exécutif MBA de la Maastricht School of Management (Hollande) ainsi que les MMI de l'ULB/SOLVAY (Belgique) traversent une période de transition à la suite de l'arrêt récent et prévu de leur soutien<sup>777</sup>. Ils tentent à présent de rechercher les ressources qui garantissent l'autofinancement tout en maintenant une action de coopération devant scientifiquement apportée des ressources scientifiques aux universités qui les accueillent. Elles sont toutes deux intégrées depuis plus de dix ans dans des départements et jouissent localement d'un fort prestige<sup>778</sup>. Leurs MMI sont délivrés en anglais, privilégiant la réponse aux besoins d'une plus large demande au dépend de leur langue maternelle. Ils ont ainsi formé plusieurs centaines d'étudiants<sup>779</sup>. Ils ont donc tous deux dû assumer une transition qui laisse apparaître des différences intéressantes.

<sup>775</sup> Le positionnement des masters francophones est très difficile à défendre dans un marché où la demande est très majoritairement anglophone et où l'assiette de recrutement est limitée.

<sup>776</sup> Voir annexe 4.2.

<sup>777</sup> Pour Maastricht, le programme SAV (Suisse/AIT/Viêt-nam), financé par l'Agence Suisse de développement (SDC) a débuté en 1996. Pour l'ULB/SOLVAY/Solvay, le soutien a été garanti par l'APEFE, Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger.

<sup>778</sup> Maastricht au sein de l'Université de Technologie d'HCMVille (ou Ecole Polytechnique, l'ULB/SOLVAY/Solvay au sein de l'université Publique Ouverte d'HCMVille et de l'université d'Economie de Hanoi.

<sup>779</sup> Par exemple, 340 diplômés pour le MMI de Maastricht. Le volume d'activité de l'ULB/SOLVAY/Solvay est nettement plus important et porte à présent sur quatre formations, de sorte que plus de 1000 étudiants ont été diplômés.

Questionnaire	Maastricht School of Management
Nom et spécialisation du programme	MBA
Nom institution d'accueil/partenaire	Ecole polytechnique, UN HCMville
Faculté	Business Research & Training Center
Pays du partenaire étranger principal	Hollande
Effectif admis en première année	36 à 50 acceptés, 50 à 70% de réussite sélection d'entrée
Interview oui/non	oui
Epreuve écrite oui/non	oui
Uniquement sur dossier oui/non	oui exceptionnellement
Spécialisation académique requise à l'entrée	bachelor
Expérience professionnelle requise oui/non	oui de préférence
Si oui, nombre d'années requises	3 années
Durée éventuelle du programme de mise à niveau	non
Age moyen des participants en première année	33 ans
Niveau en anglais requis à l'entrée	anglais courant
Niveau de langue autre (préciser) requis à l'entrée	non
% des cours en anglais	100
Année d'ouverture de la formation	1998
Durée totale de la formation	22 mois
Nombre d'heures de cours total	48 crédits ECTS
% de la formation se déroulant au Vietnam	100%
Cours délivrés par séminaires ou répartition par semestre?	séminaire d'un mois au total avec assistance et préparation
Brochure de présentation du programme en anglais oui/non	oui
Combien d'étudiants diplômés dans ce programme	208
Existe-il un réseau des anciens oui/non	oui
% professeurs vietnamiens titulaires d'un doctorat	équipe internationale
% professeurs étrangers	92%
% professeurs étrangers titulaires d'un doctorat	81% ou équivalent / notoriété ou compétence
Accréditation internationale (ACCSSB, EFMD, autres préciser)	ACBSP/IACBE
Diplôme vietnamien oui/non	non
Diplôme du(des) partenaire(s) oui/non	oui, 10% d'abandon; 10% d'échec,
Coût total du programme hors voyage éventuel à l'étranger - 2005-2008 (US\$)	8 570 - 9 500
Nombre de bourses accordées annuellement en moyenne	bourse du mérite répartie suivant les résultats
Montant des bourses éventuelles	15 000US\$ en 2002.
Financement du projet par un pays ou une institution partenaire	avec le soutien de SAV (funded by the Swiss government) qui assiste de plus le programme dans le domaine de la gestion. Soutien arrêté en 2007.
Observations:	Mise en place en parallèle d'un MBA local qui s'appuie sur l'expertise du MBA de Maastricht et notamment grâce à la formation des formateurs.

[Fiche technique N°2 - Maastricht School of Management]

[Source: enquête réalisée en 2005 par l'auteur, interview avec la responsable des affaires internationales de l'Ecole Polytechnique de HCMville]

La Maastricht School of Management a pu, dès le début, construire son activité en étroite collaboration avec l'université partenaire. Une dizaine d'enseignants étrangers assurent les cours ainsi qu'une vingtaine d'enseignants locaux. Des moyens relatifs à la formation de formateurs ont été mis en place pour que les enseignants locaux puissent faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. La formation est reconnue par les principaux systèmes d'accréditation. L'étroite collaboration entre les deux partenaires facilite le suivi des étudiants grâce aux formations assurées par les enseignants étrangers et locaux. Le programme est dirigé par un enseignant vietnamien, totalement administré par l'Institut Polytechnique d'Hochiminh Ville et se déroule dans des locaux spécifiques.

La collaboration a facilité l'ouverture en parallèle d'un MBA entièrement vietnamien et à présent pérenne. C'est l'un des aboutissements du projet, à savoir proposer une formation en concertation avec l'activité des entreprises grâce à des sélections privilégiant la formation continue et la possibilité de poursuite d'études en intégrant le doctorat de l'AIT.

En résumé, le MMI de Maastricht a pu garantir sa pérennité grâce à une fusion des projets des partenaires et donc à la préservation de leurs intérêts communs. Le programme de Maastricht qui coûte 24 000 US\$ est à présent totalement autofinancé, notamment par la formation continue. Il côtoie un programme vietnamien qui coûte nettement moins cher mais qui, pour l'instant, n'apparaît pas comme concurrentiel.

Parallèlement l'ULB/SOLVAY tente de pérenniser ses propres programmes dans un contexte de partenariat très différent. La relation entre les partenaires s'inscrit essentiellement dans une perspective d'accueil. Les deux universités vietnamiennes abritent les programmes délocalisés appartenant à la dynamique de projet du partenaire étranger. Les accords visent surtout à baliser la répartition des ressources afin que les universités locales puissent assumer les charges directes imputables au programme étranger. La très grande majorité de la logistique pédagogique et administrative est assumée par un permanent étranger présent sur chaque site.

Dans ces conditions, l'arrêt des soutiens posent la question cruciale de la compensation financière mais aussi de l'amélioration des conditions de développement des formations que par l'autofinancement des étudiants. L'ULB/SOLVAY a ainsi choisi la voie du maintien des programmes attractifs, permettant d'atteindre un effectif garantissant l'équilibre financier à moyen terme. C'est une montée en puissance des moyens promotionnels qui est censée garantir le maintien des effectifs malgré l'élévation progressive des tarifs. C'est la stratégie suivie par l'ULB/SOLVAY pour maintenir sa notoriété, des effectifs et une qualité qui était jusqu'alors reconnue sur le marché.

#### 4.2.3 L'AITCV : les contraintes d'une filiation

Créé en 1993, l'Asian Institute of Technology Center Vietnam est le seul campus délocalisé de l'AIT<sup>780</sup> et le premier et le seul du genre parmi les programmes à vocation culturelle. Elle possède deux campus principaux loués, à Hanoi et HCMV, dans lesquels sont proposés, entre autre, un MBA qui réunit une cinquantaine d'étudiants en formation continue. Ainsi plus de 1.000 diplômés formés par l'AIT sont vietnamiens<sup>781</sup>, dont 700 formés à l'AIT CV<sup>782</sup>.

Elle a joué jusqu'à présent un rôle capital pour la formation de niveau master et doctoral dans toutes les disciplines et particulièrement en Management<sup>783</sup>. Son unique positionnement « d'université multinationale et d'ONG »<sup>784</sup>, sa constance et surtout son partenariat avec le gouvernement vietnamien<sup>785</sup>, lui confèrent une importante notoriété. Cette dernière s'ajoute à la force de son réseau pour créer les conditions nécessaires à

<sup>780</sup> Annexe 4.3.

<sup>781</sup> Environ 30 % des anciens diplômés du MBA de l'AIT travaillent au sein des organisations publiques, gouvernementales ou non gouvernementales, nationales, locales ou internationales, administrations et services publics. Cette proportion s'élève à plus de 50 % au Laos. Car ces formations peuvent aussi avoir, « [...] sous l'insistance des acteurs de l'aide internationale, des enjeux de réforme administrative, de développement durable (notamment en matière de gestion de l'environnement) et de bonne gouvernance ». Source Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, op. cit., page 65.

<sup>782</sup> Soit 10% du total des anciens étudiants de l'AIT, En quatorze années, l'AITCV a formé au total plus de 15 000 personnes, provenant de plus de 300 organisations ou entreprises, grâce à des programmes de formation continue diplômants ou de niveau post universitaire. Les étudiants en/de Executive MBA (EMBA) effectuent 6 semaines de formation à la School of Management de l'AIT à Bangkok.

<sup>783</sup> Selon nos sources, elle est la structure post-universitaire, y compris doctorale, tous établissements confondus, qui a formé le plus d'étudiants au Viêt-nam. A notre connaissance, il n'existe qu'un seul autre programme doctoral international dans le pays au sein de l'école doctorale régionale francophone en droit, sous l'égide du Pôle Universitaire Français et d'autres partenaires tels que l'AUF.

<sup>784</sup> Mise en place par la communauté internationale, l'AIT a autant vocation de former des élites aux carrières d'affaires qu'aux carrières des secteurs non marchands pour favoriser un développement global et durable.

<sup>785</sup> Le conseil d'administration de l'AIT est formé des représentants de la cinquantaine de pays donateurs, dont le Viêt-nam, garantissant largement son financement grâce notamment aux bourses directes attribuées aux étudiants.

l'attachement du public et des entreprises et ce malgré le coût élevé des formations<sup>786</sup>. L'AIT CV est parvenue à présent à s'autofinancer<sup>787</sup> grâce à cette attractivité et une certaine fidélité, mais aussi à la diversification de ses activités. Elle propose des formations courtes aux particuliers et aux entreprises, ainsi que du conseil.

Questionnaire	AITCV, Hanoi, HCMVille, Can Tho
Nom et spécialisation du programme	EMBA
Nom du partenaire étranger principal	AIT Bangkok
Pays du partenaire étranger principal	Thaïlande multilatéral international
Effectif admis en première année	25 par MBA
Interview oui/non	oui
Epreuve écrite oui/non	non
Uniquement sur dossier oui/non	non
Spécialisation académique requise à l'entrée	conseillée
Expérience professionnelle requise oui/non	oui
Durée éventuelle du programme de mise à niveau	2 à 4 années
Age moyen des participants en première année	35 ans à HCMVille
Niveau en anglais requis à l'entrée	Toefl 500
% des cours en anglais	100
Année d'ouverture de la formation	2000
Durée totale de la formation	16 mois
Nombre d'heures de cours total	360 h
% de la formation se déroulant hors du Vietnam	6 semaines à l'AIT Thaïlande
Grille horaire type des cours	cours de 30 heures = 3 crédits
Cours délivrés par séminaires ou répartition par semestre?	semestre
Brochure de présentation du programme en anglais oui/non	oui
Combien d'étudiants diplômés dans ce programme	environ 150
Existe-il un réseau des anciens oui/non	oui celui de l'AIT Thaïlande
% professeurs vietnamiens titulaires d'un doctorat	100%
% professeurs étrangers	90%
% professeurs étrangers titulaires d'un doctorat	100%
Accréditation internationale (ACCSSB, EFMD, autres préciser)	non
Diplôme vietnamien oui/non	non
Diplôme du(des) partenaire(s) oui/non	oui
Autre système de validation, précisez:	diplôme reconnu par l'AIT Thaïlande
Coût total du programme hors voyage éventuel à l'étranger en 2005 - 2008 (US\$)	10 320 - 12 500
Nombre de bourses accordées annuellement en moyenne	bourses employeurs
Montant des bourses éventuelles	n/a
Financement du projet par un pays ou une institution partenaire	Programme est totalement autofinancé par les étudiants ou employeurs

*[Fiche technique N°3 - AIT Vietnam]\**

[Source: enquête réalisée en 2005 par l'auteur, interview avec l'ex-directeur de l'AIT Centre Vietnam]

L'AITCV nous semble un cas représentatif des conditions nécessaires à un établissement à vocation culturelle pour pouvoir être délocalisé et subsister. En étant implanté au Viêt-nam, il est confronté à une demande différente de celle qui a justifié la création de sa maison mère. L'heure n'est plus majoritairement, contrairement au Laos ou

<sup>786</sup> Plus de 15 000 US\$ pour la formation se déroulant au Viêt-nam. Il faut ajouter environ 10 000 US\$ si vous souhaitez vous former totalement à Bangkok. Une bonne proportion des étudiants sont boursiers soit du gouvernement vietnamien, d'un autre état partenaire, soit de leur entreprise. Ainsi, en 2000 environ 70% du budget de l'AIT provenait de fonds de coopération internationale.

<sup>787</sup> Contrairement à sa maison mère qui est très largement financée par la coopération internationale, notamment par l'appui aux boursiers d'une cinquantaine de pays, l'AITCV doit pouvoir justifier de son statut d'unique campus délocalisé et largement s'autofinancer sur ses activités locales.

au Cambodge<sup>788</sup>, à la formation des élites de l'administration et des ONG. L'AITCV est à présent largement orientée vers le monde des affaires, dénotant en grande partie de sa vocation première. La diminution des subsides internationaux, la concurrence naissante, la modification des besoins du marché de l'emploi, orientent inmanquablement ses activités à la manière des écoles de commerce. Mais quel est le sens du positionnement de l'AITCV dans ce contexte nouveau ?

Dans ce contexte, les questions stratégiques se posent concernant les conditions pour l'AIT-CV de pouvoir maintenir sa place dans le marché et se développer tout en maintenant une vocation première qui légitimait à l'origine sa délocalisation. Ceci s'effectue sous l'œil vigilant d'une maison mère, qui doit éventuellement accompagner ce mouvement<sup>789</sup> et qui commence elle-même à être attaquée sur son sol<sup>790</sup>.

#### 4.2.4 Les PUF, le futur de nouveaux entrants

Le projet des Pôles Universitaires Français (PUF) a vu le jour en 2006. Il est l'aboutissement de plusieurs années de coopération bilatérale entre la France et le Viêt-nam et de plusieurs tentatives infructueuses<sup>791</sup>. Il répond à la très forte volonté locale de voir une véritable université française s'implantée sur le territoire. Cette coopération franco-vietnamienne permet la délocalisation de formations universitaires de tous niveaux<sup>792</sup>, dans tous les domaines scientifiques, à concurrence du budget existant. Servant la cause des deux pays, ces formations devront trouver d'autres ressources financières pour compenser des aides publiques, à échéance du projet FSP<sup>793</sup> en 2009. Un PUF facilite la délocalisation de certains établissements français et en contrepartie il forme des élites vietnamiennes dans divers domaines scientifiques. Il permet aussi de valoriser la marque des établissements concernés, y compris des deux Universités Nationales vietnamiennes (UNV), à Hanoi (UNV HN) et à HCMV (UNV HCMV). Les formations doivent à terme pouvoir servir de modèle au système d'enseignement supérieur local et/ou pouvoir être pérennisées. Les PUF « sont conçus comme un laboratoire expérimental en vue de l'évolution du système universitaire vietnamien, à la fois vers les standards internationaux de qualité en matière d'enseignement supérieur, et également vers un nouveau schéma de gouvernance universitaire. Les finalités sont :

<sup>788</sup> Les raisons qui poussent de nombreux diplômés laotiens ou cambodgiens de l'AIT sont de deux ordres : « [...] le levier d'influence que confèrent les fonctions administratives dans les structures étatiques (qui compense le très bas niveau des salaires de la fonction publique) ; les salaires élevés dans les organisations internationales ou les ONG qui, en particulier au Laos et au Cambodge, attirent donc tout naturellement les meilleurs ». Joël, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*, page 65.

<sup>789</sup> Le projet d'expansion vers d'autres sites tels que Can Tho et Da Lat, initié par l'ancien directeur de l'AITCV, a été stoppé dès son départ.

<sup>790</sup> En étant placé en Thaïlande, l'AIT se retrouve confrontée à la concurrence très vive d'établissements ou de diplômés délocalisés provenant notamment de Singapour, de Malaisie ou d'Australie.

<sup>791</sup> Voir annexe 4.4a.

<sup>792</sup> Il existe des licences, des masters, mais aussi une école doctorale régionale francophone en droit.

<sup>793</sup> Le fonds de solidarité prioritaire est l'instrument de l'aide-projet du ministère français des Affaires étrangères. Il a pour vocation de financer des projets auprès des pays de la zone de solidarité prioritaire (ZSP) en matière de développement institutionnel, social, culturel et de recherche.

- Mettre en place et développer des formations correspondant aux standards internationaux.
- Développer un modèle d'action qui accompagne les universités vietnamiennes dans leur évolution.
- *Promouvoir une articulation forte avec la recherche, tant dans son aspect*<sup>794</sup>  
*fondamental qu'appliqué »* .

Les initiateurs du projet se sont appuyés sur l'important réseau de coopération existant<sup>795</sup> pour trouver sans difficultés majeures des partenaires français, qui pour certains, tout au moins dans le domaine du management, ont été mis en concurrence. Dans ce domaine, il existe deux licences délivrées en français<sup>796</sup> et deux MMI délivrés en anglais<sup>797</sup>. Les étudiants recrutés en master ne passent pas l'épreuve du concours d'entrée à l'université vietnamienne mais auront tout de même le droit de se présenter aux formations doctorales vietnamiennes<sup>798</sup>. Les tarifs proposés oscillent entre 850 US\$ et 3 200 US\$. Ces tarifs sont largement inférieurs à ceux pratiqués sur le marché grâce notamment au soutien combiné du projet FSP et des facilités d'accueil locales. Notons que l'équilibre financier du projet se joue globalement et non pas par formation ce qui permet en principe à des programmes plus attractifs, telles que les licences, de rééquilibrer les effectifs réduits de certains masters.

Les pôles sont totalement autonomes pour la mise en œuvre des modalités relatives à l'ingénierie pédagogique et administrative<sup>799</sup>. Les formations sont sous l'autorité des directeurs de programmes français. Les cours sont essentiellement assurés par la mobilité des enseignants<sup>800</sup>. Il n'existe pas, à notre connaissance, de programme de formation de formateurs. Les pôles sont abrités au sein des départements créés spécifiquement pour les programmes étrangers. L'autonomie de chaque pôle amène des situations très diverses en terme de fonctionnement. On note par exemple que le projet de l'université allemande, qui a été récemment délocalisée à HCMV, est abrité dans les mêmes locaux<sup>801</sup>. Ainsi, à Hanoi, toute l'ingénierie pédagogique est assurée par une forte équipe d'enseignants expatriés. Parallèlement, à HCMV, une équipe vietnamienne, moins importante en nombre, a été

<sup>795</sup> On estime à environ 150 les accords entre universités françaises et vietnamiennes mais aussi les appuis des collectivités locales telles que la région Rhône-Alpes, de la coopération bilatérale ou interparlementaire, ainsi que ceux, moins nombreux, fournis par les entreprises des secteurs concernés.

<sup>796</sup> Deux licences en français d'économie et gestion à Hanoi et HCMV. Le recrutement s'appuie essentiellement sur les bacheliers francophones des classes bilingues.

<sup>797</sup> Un master de management des organisations en français (voir annexe 4.4b), un master en management hôtelier en anglais. Deux autres masters en français sont en projet, l'un à Hanoi, l'autre à HCMV. Il existe aussi une licence francophone en informatique.

<sup>798</sup> Pour être recruté dans la licence de gestion, les étudiants doivent soit justifier de la réussite au concours d'entrée à l'université vietnamienne, soit du baccalauréat français obtenu dans les lycées, ce qui est le cas pour la majorité des candidats.

<sup>799</sup> Chaque pôle est dirigé par un enseignant-chercheur français et un coresponsable vietnamien qui s'appuient sur un conseil exécutif pour la gestion du pôle et sur un conseil scientifique pour la définition des orientations et l'évaluation des résultats. Un comité de pilotage mixte doit assurer la cohérence de l'ensemble. Il comprend des représentants des Ministères des Affaires étrangères et des Ministères de l'Education des deux pays, des représentants des deux UNV, les directeurs des deux pôles, des représentants des deux comités de coordination et des personnalités extérieures.

<sup>800</sup> La durée de la mobilité est généralement d'une semaine. Face à la pénurie d'expertise, les enseignants de français et de spécialité sont souvent identiques à ceux qui exercent dans les autres programmes francophones, tout au moins à HCMV.

<sup>801</sup> Ce projet concerne des universités allemandes. Les formations sont délivrées en anglais. L'effectif était très réduit à son démarrage en 2008-2009 pour la poursuite d'une licence en ingénierie électrique.

recrutée pour assumer des fonctions identiques. Les programmes de formation, le diplôme et les accréditations sont à l'identiques en France et au Viêt-nam.

Les PUF représentent l'archétype de la dynamique récente et exponentielle entraînant des délocalisations de formations subventionnées. Sa structure de financement permet de limiter largement les frais de scolarité en réduisant ainsi considérablement les risques pour les établissements engagés. L'importance du budget permet la mise en place de structures de soutien totalement autonomes et fortes. En dehors du fait que les PUF soient abrités dans les universités nationales, ils pourraient tout à fait être assimilés à une délocalisation de plusieurs campus français abrités dans des locaux communs. Toutefois, deux questions fondamentales se posent dès lors dans ce projet : d'une part, le positionnement linguistique en rapport avec le public potentiel dans un pays qui n'est pas francophone et conditionne la survie économique de certains masters au soutien des programmes plus populaires, d'autre part l'arrêt du FSP prévu en 2009 qui doit s'accompagner de mesures compensatoires, en se tournant vers d'autres partenaires, en escomptant sur un surplus d'investissement des établissements français et vietnamiens, en augmentant la part d'autofinancement des étudiants.

#### 4.2.5 Le CFVG : l'évolution stratégique d'une coopération

Fondé en 1992 par le gouvernement vietnamien et le ministère français des Affaires Etrangères, le Centre Franco Vietnamien de Formation à la Gestion (CFVG) est la première école étrangère à s'être installée au Viêt-nam. Résultat d'un partenariat multilatéral qui lie deux pays dans le secteur des entreprises, sa situation est originale à plusieurs titres : son ancienneté, l'évolution de ses activités et son positionnement.

Le projet est mis en œuvre par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP). Il a pour objet « [...] *de former les jeunes cadres, de perfectionner leurs compétences de manager et d'acquérir les outils facilitant leur évolution professionnelle et personnelle* »<sup>802</sup>. Ses atouts majeurs sont :

- de bénéficier de l'appui financier des Etats ;
- de l'expérience, la logistique, le réseau et la notoriété de la CCIP ;
- d'avoir construit un partenariat complet liant les deux états, les entreprises, des universités de notoriété<sup>803</sup> ;
- d'avoir une marque nouvelle et reconnue<sup>804</sup> ;
- d'avoir étendu son activité au niveau régional<sup>805</sup> ou français.

Les deux campus sont implantés au sein de deux universités à Hanoi et HCMV sous une codirection franco-vietnamienne et récemment sous l'autorité d'un directeur général<sup>806</sup>. Ils sont tous deux autonomes, formant de véritables petits campus au sein de l'université qui les abrite. Ils délivrent un diplôme MBA co-habilité par le MOET et la CCIP<sup>807</sup>, ainsi qu'un

<sup>802</sup> Portail internet : [www.cfv.org](http://www.cfv.org), visé le 15/11/2008.

<sup>806</sup> Le CFVG est sous la tutelle d'un conseil scientifique réunissant les principaux partenaires. A partir de 2008, la direction générale est assurée par un représentant des partenariats français afin de faciliter le processus de décision qui paraissait limiter les capacités de développement. Auparavant, chaque site était sous la responsabilité d'une direction bicéphale réunissant le co-directeur nommé par l'université vietnamienne et celui nommé par la CCIP.

<sup>807</sup> Celui de Hanoi est proposé en français et en anglais, celui de HCMV uniquement en anglais.

MMI délocalisé et spécialisé dans chaque site<sup>808</sup>. Le MBA n'est donc pas délocalisé puisque la CCIP n'est pas une université et que cette formation n'est pas homologuée en France. Comme pour l'AIT, on pourrait apparenter ce diplôme à genre nouveau, reconnu mais sans véritable identité nationale. Ainsi, c'est le premier et rare<sup>809</sup> diplôme cosigné par le Viêt-nam sans pour autant respecter les procédures habituelles<sup>810</sup>. Les diplômés CFVG peuvent postuler à un doctorat vietnamien, comme c'est le cas par ailleurs des diplômés des PUF.

La particularité du diplôme et de la marque n'ont pas empêché le CFVG d'acquérir sur le marché un niveau de notoriété qui le place à présent, selon les étudiants et les entreprises<sup>811</sup>, parmi les cinq premiers instituts de formation à la gestion. Après avoir connu une période très difficile qui l'a conduit au bord de la rupture, il doit son redressement à de profondes modifications stratégiques mises en place récemment<sup>812</sup>.

<sup>808</sup> Un Master en marketing, ventes et services à HCMVille, un Master de banque et finance à Hanoi. Le coût de ces MMIs était de 6 500 US\$ en 2008, sans compter le voyage de deux semaines obligatoire en France (2000 US\$ supplémentaires). Le tarif du MBA du CFVG est de 6 500 US\$.

<sup>809</sup> Nous avons enregistré un cas similaire pour le diplômé délivré par l'Institut de Francophonie et d'Informatique de l'AUF, validé par l'Institut Polytechnique de Hanoi. Il est possible que d'autres rares cas existent.

<sup>810</sup> Il s'agit notamment de la sélection obligatoire sur concours sans laquelle aucune validation ne serait possible, mais aussi les cours obligatoires à programmer.

<sup>811</sup> Selon une enquête menée par le CFVG. Ces résultats sont corroborés par les témoignages des étudiants notamment durant les sélections ou les salons.

<sup>812</sup> En 2003, les difficultés rencontrées par le CFVG ont failli le conduire à la cessation de son activité.

**Partie II : L'offre internationale des masters de management au Viêt-nam : description du marché et analyse**

Questionnaire	CFVG HANOI ET HCMVILLE 2 MBA , 2 masters spécialisés		
Nom et spécialisation du programme	MBA et possibilité de double diplôme avec des partenaires	Master Marketing	Master Finance
Nom de l'institution vietnamienne partenaire	CFVG NEU Hanoi & EU HCM city/ESEN	CFVG & Economics University HCM city	CFVG NEU Hanoi
Nom du partenaire étranger principal	CCIP et ESCP-EAP		
Pays du partenaire étranger principal	France		
Autres partenaires		IAE Paris Sorbonne	Paris Dauphine
Effectif admis en première année	75 a HN et 60 a HCMV		35
Interview oui/non	Oui		Oui
Epreuve écrite oui/non	Oui		Non
Uniquement sur dossier oui/non	Non		Oui
Spécialisation académique requise à l'entrée	Economie ou cours de renforcement en économie		n/a
Expérience professionnelle requise oui/non	oui/non		
Si oui, nombre d'années requises	2		
Durée éventuelle du programme de mise à niveau	3 mois pour le renforcement en économie		n/a
Age moyen des participants en première année	27 ans		n/a
Niveau en anglais requis à l'entrée	oui		
Niveau de langue autre (préciser) requis à l'entrée	Français pour la section francophone		Non
% des cours en anglais	100% pour la section anglophone		
% des cours en (autre à préciser)	100% en français pour la section francophone		n/a
Année d'ouverture de la formation	1992	2006	2002
Durée totale de la formation	24 mois		16 mois
Nombre d'heures de cours total	1380H (dont 720h stage et mémoire)		500
% de la formation se déroulant au Vietnam	100 % (mais possibilité 1 an en France, 1 an au Vietnam)		90
Grille horaire type des cours	17.45 - 21.30		
Cours délivrés par séminaires ou répartition par semestre?	8 séminaires par semestre	6 séminaires par semestre	6 séminaires par semestre
Brochure de présentation du programme en anglais oui/non	oui		
Combien d'étudiants diplômés dans ce programme	719	nouveau	n/a
Existe-il un réseau des anciens oui/non	oui	nouveau	n/a
% professeurs vietnamiens titulaires d'un doctorat	n/a		
% professeurs étrangers	50%		0,9
% des cours totalement délivrés par des professeurs étrangers	50%		n/a
Accréditation internationale (ACCSSB, EFMD, autres précisez)	Membre de L'EFMD		
Diplôme vietnamien oui/non	oui		non
Diplôme du(des) partenaire(s) oui/non	n/a		oui
Autre système de validation, précisez:	Diplôme co-signé par la CCIP et le recteur de l'UE		
Coût total du programme hors voyage éventuel à l'étranger en 2005 - 2008	4000 USD - 6 500 USD	6500 USD - 7 500 USD	6500 USD - 7 500 USD
Nombre de bourses accordées annuellement en moyenne	n/a		
Montant des bourses éventuelles	n/a		
Financement du projet par un pays ou une institution partenaire	Partiellement financé par la coopération		

*[Fiche technique N°4 – CFVG]*

[Source enquête réalisée en 2005 par l'auteur auprès des permanents du CFVG]

Elles consistent, en autres :

à diversifier l'activité grâce aux MMI délocalisés et délivrés par des partenaires étrangers ;

- à revendiquer l'excellence en s'appuyant sur des méthodes pédagogiques innovantes ; et en renforçant l'expertise scientifique locale et internationale ;
- à intensifier franchement les relations avec les entreprises ;
- à rénover les infrastructures et les équipements ;
- à augmenter significativement les moyens de promotion.

Cette stratégie a permis une forte croissance des effectifs et a assuré l'équilibre budgétaire. Le CFVG a dû pour ce faire dévier largement de son positionnement d'origine en ne se cantonnant plus seulement à un effectif francophone limité poursuivant une formation initiale. Il a diversifié les cibles clients en se tournant vers le secteur de la formation continue, vers les formations spécialisées et en abandonnant presque totalement la francophonie en tant que langue de transmission des savoirs. Hormis de rares exceptions, tous les programmes sont délivrés en anglais.

Pour sortir de l'ornière et gagner une image d'excellence et de la notoriété, le CFVG a dû allier un système de gestion de projets, qui ne pouvait pas répondre en l'état à ses difficultés, à un système de gestion proche de celui utilisé par les écoles de commerce étrangères.

### 4.2.6 La Hawai School of Business investit son espace

[La Hawai School of Business investit son espace<sup>813</sup>]

Délocalisés dans un département spécialement conçu pour les programmes étrangers dans un immeuble réservé à leur intention, les Masters de la Hawai School of Business comme tous les autres MMI anglo-saxons symbolisent parfaitement l'intense activité qui résulte de l'intérêt des universités vietnamiennes à promouvoir et abriter des formations étrangères.

Dès 1995, l'Université Nationale crée un département spécifique pour l'accueil de programme tel que celui de la Hanoi Business School. Il est nommé école des affaires et a pour objectifs de :

- promouvoir « le business » grâce à la synergie entre modernité et tradition ;
- contribuer au développement et au bien être social du Viêt-Nam grâce à l'enseignement des affaires ;
- créer un environnement favorable au succès personnel et de la carrière des étudiants.

L'exécutif MBA (EMBA) de la Hawai School of Business est le premier à avoir vu le jour dans ce département en 2001<sup>814</sup>. Il est par ailleurs dans un bâtiment spécifiquement construit à cet effet<sup>815</sup>. C'est donc un véritable campus délocalisé implanté dans l'enceinte de l'UNV HN.

<sup>813</sup> Sources principales, entretien annexe 4.5.

<sup>814</sup> Traduit du site internet de l'UNH, <http://www.vnu.edu.vn/en/>, consulté le 16/11/2008

<sup>815</sup> Les locaux auraient été financés par la Hawai Business School.

Source: enquête réalisée en 2005 par l'auteur auprès de la responsable des affaires internationales de l'Université Nationale à Ha Noi.

Questionnaire en français	Hawai School of Business
Nom et spécialisation du programme	MBA
Nom de l'institution d'accueil	Vietnam National University Hanoi
Faculté	Hanoi School of Business
Nom du partenaire étranger principal	Hawai university
Pays du partenaire étranger principal	USA
Interview oui/non	oui
Epreuve écrite oui/non	non
Uniquement sur dossier oui/non	oui
Spécialisation académique requise à l'entrée	Bachelor
Expérience professionnelle requise oui/non	oui
Si oui, nombre d'années requises	En moyenne 7 années
Durée éventuelle du programme de mise à niveau	non
Age moyen des participants en première année	au delà de 30 ans
Niveau en anglais requis à l'entrée	IELTS 5.0 or TOEFL 500
Niveau de langue autre (préciser) requis à l'entrée	GMAT of 450 ou test écrit
Effectif admis en première année	30
% des cours en anglais	100
% des cours en (autre à préciser)	0
Année d'ouverture de la formation	2001
Durée totale de la formation	22 mois
Cours délivrés par séminaires ou répartition par semestre?	séminaire
Brochure de présentation du programme en anglais oui/non	oui
Combien d'étudiants diplômés dans ce programme	720
Existe-il un réseau des anciens oui/non	oui
% professeurs vietnamiens titulaires d'un doctorat	0
% professeurs étrangers	100
% professeurs étrangers titulaires d'un doctorat	100 % expérimentés, Master ou doctorat d'Hawai
% des cours totalement délivrés par des professeurs étrangers	100
Accréditation internationale (ACCSSB, EFMD, autres préciser)	AACSB, top 20 des universités américaines
Diplôme vietnamien oui/non	non
Diplôme du(des) partenaire(s) oui/non	oui
Coût total du programme hors voyage éventuel à l'étranger en 2005 - 2008 (US\$)	16,000 USD - 18,000 USD
Nombre de bourses accordées annuellement en moyenne	non
Financement du projet par un pays ou une institution partenaire	Freeman Foundation

*[Fiche technique N°5 – HSB]*

Trois autres Business Schools<sup>816</sup> proposent des MMI identiques, récemment délocalisés, au sein du département international de l'UNV HN. Mais ces derniers n'ont pas de bâtiment propre. L'une d'entre elles, la United Business Institute (UBI) est en liaison avec l'Ecole doctorale et tente d'accentuer sa présence au Viêt-nam. De l'avis des représentants belges de l'éducation au Viêt-nam, l'UBI est implanté en Belgique mais sa stratégie (tenter de se développer auprès de nombreux partenaires vietnamiens), ses tarifs élevés (plus de 8000 US\$ malgré les subventions), son homologation (diplômes délivrés par une université anglaise), la fait s'apparenter à un établissement anglo-saxon, délocalisé en Belgique et poursuivant une logique commerciale<sup>817</sup>.

<sup>816</sup> University of Bruxelles (Belgique), Touro International University (USA), Troy State University (USA).

<sup>817</sup> Son programme est soutenu par un fond japonais, l'effectif était estimé entre 60 et 70. UBI est une Business School créée il y a une quinzaine d'années à Bruxelles. Elle serait l'émanation de l'Université de Wales (Angleterre), dont elle profite de l'homologation. Elle a délocalisée tout au moins, à notre connaissance, trois autres MMI dans les universités des Sciences sociales de Hanoi et HCMVille, ainsi que dans l'université privée Hoa Sen à HCMVille. Elle a ainsi délocalisé plus d'une dizaine de MBA dans le monde

Les MMI de la Hanoi Business School sont donc tous d'origine anglo-saxonne. Ils ne s'appuient pas sur le statut et la notoriété de l'université d'accueil pour se promouvoir et sont totalement autonomes dans leur fonctionnement. Par contre, ils sont dans l'obligation de rechercher un partenaire vietnamien pour obtenir l'autorisation. En étant abrité par l'UNV HN, ils assurent aussi un bon positionnement géographique pour capter le public ciblé et améliorer les facilités d'accueil pour ces mêmes étudiants. Contrairement au master de d'Hawai School of Business (HSB), l'UBI ainsi et les autres établissements étrangers sous-traitent l'accueil et l'ingénierie pédagogique auprès de la Hanoi Business School<sup>818</sup>.

Les autres activités du département international consistent en des programmes de recherche et de formation continue et notamment en la délivrance d'un MBA totalement vietnamien, proposé en formation initiale et continue, au même tarif que les masters vietnamiens. Ainsi, à notre connaissance, c'est au total six nouveaux MBA, dont certains doublés pour la formation initiale et continue, qui sont proposés en l'espace de sept années au sein de la même université vietnamienne. Aucune autre spécialité de MMI n'est pour l'instant présente dans le domaine de la gestion. Les MBA proposent uniquement des options de spécialités sur des programmes courts. On note que deux masters à vocation commerciale sont délocalisés dans les domaines de la linguistique et du management de l'éducation<sup>819</sup>.

La Hawaii School of Business est une bonne illustration de la stratégie de ces institutions anglo-saxonne. Elle profite de l'agrément obtenu de l'UNV de HN pour délocaliser une branche de son MMI à HCMV, en étant abritée par la Chambre de Commerce Américaine dans le premier arrondissement de la ville, facilitant ainsi, en principe, son rapprochement avec le marché de l'emploi et les entreprises. Son importante activité promotionnelle ne mentionne jamais l'UNV HN, mais s'appuie sur la forte notoriété de la maison mère, sur son partenaire privilégié américain qu'est la Shidler College of Business<sup>820</sup>, sur son accréditation AACSB et sur 100 000 US\$ de bourses. Cette somme permet de financer dans l'absolu cinq bénéficiaires puisque la formation coûte 18 000 US\$ pour des promotions de 45 étudiants.

Ce n'est pas par hasard que l'UNV HN participe à ce projet, car elle est désireuse de développer ce type d'accueil : « Il faut encourager le développement des programmes conjoints dans l'Université Nationale à Hanoi qui accueille pour l'instant environ vingt programmes de coopération, notamment en gestion »<sup>821</sup>. Les programmes sont donc autofinancés par les étudiants, pour des tarifs qui oscillent en 2008, entre 18000 US\$<sup>822</sup> et 8 000 US\$ pour UBI<sup>823</sup>. L'extension de la Hawaii School of Business et sa notoriété laissent à penser que sa stratégie est efficace tout au moins en termes de remplissage. De toutes

dont 7 en Asie et continue à prospérer (projet à Madagascar). Son programme est soutenu par un fond japonais. En 2005, le coût des études pour un MBA était annoncé entre 7 000 et 8 000 US\$.

<sup>818</sup> Il importe de signaler que le master délocalisé en droit soutenu par l'AUF possède cependant une direction pédagogique spécifique.

<sup>819</sup> La Trobe et l'University of New Zeland ont respectivement délocalisé un Master en linguistique et en management de l'éducation.

<sup>820</sup> Classée dans le top 25 des *business schools* américaines, réf. US News world report.

<sup>821</sup> Entretien avec un cadre de l'université nationale, annexe 4.6.

<sup>822</sup> Le tarif était de 16 000 US\$ en 2005. Le programme est actuellement vendu 22 000 US\$ aux non résidents de Hawai.

<sup>823</sup> Nous n'avons pas été en mesure de savoir si ce tarif tient compte des subventions que l'UBI avait obtenues du fond japonais. On sait par contre le MBA délocalisé dans l'université des Sciences sociales de HCMV était vendu 10 000 US\$ en 2005. En 2008, les frais de scolarité du MBA de l'UBI délivré à Bruxelles étaient de 10 500 euros.

les universités étrangères anglo-saxonnes, elle est la seule à être véritablement reconnue au Viêt-nam<sup>824</sup>.

Pour l'UNV HN, les deux conditions principales à la signature d'un nouvel accord de programme délocalisé sont :

1. L'existence physique, repérée géographiquement dans l'université, en opposition avec les universités virtuelles et les formations à distance car difficilement contrôlables. Cette disposition fait suite à des expériences négatives : « Au-delà de ces aspects restrictifs, c'est la confiance générée par l'histoire entre les deux partenaires qui conditionnent largement la création des nouveaux programmes de coopération [...] L'assurance qualité est censée être garantie pour ces MMI par leur accréditation d'origine, par le contrôle d'un responsable de l'université vietnamienne et par un système de décision et de concertation collégial dépendant de l'International Joint Training Programs, qui est dirigé par le vice Président de l'université » ;
2. L'UNV HN insiste aussi sur le fait que les programmes, les diplômes, les conditions de délivrance doivent être identiques aux pratiques des institutions d'origine et pour ce faire les enseignements doivent être assurés exclusivement par des mobilités.

Toutes les formes de délocalisation anglo-saxonnes cohabitent et prolifèrent donc grâce à la stratégie très volontariste mise en place par l'UNV HN. Les programmes que nous avons passés en revue sont représentatifs des nombreux autres MMI anglo-saxons présents au Viêt-nam dans pratiquement toutes les universités de notoriété. Notons enfin que l'UNV accueille aussi parallèlement les PUF ainsi que de véritables projets de coopération subventionnés tel que le master de droit soutenu par l'AUF. Elle devient dès lors un véritable laboratoire d'expérimentation pour l'étude des modalités de délocalisation des programmes étrangers.

#### 4.2.7 Le RMIT : le modèle commercial de campus délocalisé

Le Royal Melbourne Institute of Technology<sup>825</sup> représente un nouveau type d'intervention d'acteurs internationaux qui a fait récemment son apparition par l'activité de cette université australienne très renommée dans son pays. Il a été le premier à délocaliser en 2001<sup>826</sup>, de manière entièrement autonome, deux campus à Hanoi mais surtout à HCMV. C'est « [...] *l'implantation pure et simple d'un établissement étranger avec tous les moyens afférents à une telle stratégie de création d'une filiale à part entière (locaux possédés en propre, moyens logistiques, administratifs et humains correspondants, etc.)*. [...] Cette université, bénéficiant d'une licence du gouvernement vietnamien l'autorisant à créer une structure 100% privée, a investi 32 millions de dollars - dont 45% sur un prêt de la Banque

<sup>827</sup> *Asiatique de Développement* - dans des locaux très valorisants à Hanoi et HCMV. Sur financement international, le RMIT assure également la mise en place de centres de

<sup>824</sup> Nguyen Chan, Bui Thi Lan Huong, Truong Thi Nam Thang, « Management development in Vietnam, an exploratory study », étude menée au sein du CFVG, Centre Franco-Vietnamien de formation à la gestion, 2007.

<sup>825</sup> Sources principales : entretien avec Madame Do Anh Thu, responsable des ressources humaines au RMIT en 2005. Le 5/09/2005. Information complétée par des propos recueillis auprès des étudiants du RMIT. Autre source, site du RMIT, <http://www.rmit.edu.vn/>, dernière consultation le 16/11/2008.

<sup>826</sup> Il a obtenu sa licence en 2000.

<sup>827</sup> ADB-International Found Cooperation.

*documentation ultramodernes dans différentes universités vietnamiennes* . Cette stratégie du RMIT, qui offre bien entendu une palette de programmes en gestion, dont un MBA, établit un nouvel ordre de grandeur dans l'envergure et la nature même des opérations internationales en matière d'enseignement supérieur au Viêt-Nam. Elle constitue, depuis la création de l'AIT en 1959, le deuxième cas d'implantation d'un établissement international avec un niveau d'investissement d'emblée comparable à celui d'une bonne université occidentale. C'est un changement d'ordre de grandeur que doivent prendre en compte aussi bien les autres acteurs internationaux que les universités locales »<sup>829</sup>.

L'arrivée du RMIT n'est pas le fruit du hasard. L'Australie est fortement présente dans le pays depuis 1992, deux années avant la levée de l'embargo américain. Les nombreuses activités de coopération initiées par son agence de développement<sup>830</sup> ont joué un rôle capital dans l'accélération du processus d'ouverture du RMIT, notamment la construction du fameux pont suspendu de My Tho<sup>831</sup>. De manière exceptionnelle, le RMIT a réussi à obtenir des accords d'ouverture qui jusqu'à présent, à notre connaissance, n'ont toujours pas été délivrés à d'autres établissements poursuivant une logique commerciale et ce malgré de nombreuses tentatives. Comparativement à l'excellent positionnement de la France acquis suite à plusieurs décennies d'histoire commune et à qui le Viêt-nam accorde toute sa confiance dès l'ouverture du pays pour pouvoir créer une université, le RMIT a finalement opté pour une stratégie lui permettant de contourner les blocages politiques liés à la méfiance de l'Etat. Il délivre les diplômes de la maison mère en supportant tous les avantages et les inconvénients d'une entreprise financièrement autonome. Mais la maison mère se protège. Le RMIT Viêt-nam est le projet aboutit d'une stratégie d'exportation de la maison mère au niveau régional. Dans la seule région Asie-Pacifique, il délivre une soixantaine de diplômes, dont une dizaine de MMI et un doctorat en Business à Singapour<sup>832</sup>. Le Viêt-nam est le seul pays dans lequel le RMIT a pu délocaliser un campus. Il y propose un MBA, un EMBA ainsi qu'un Master de management de projet en éducation. D'un point de vue rendement des effectifs, les affaires marchent. Le campus d'HCMV accueille 3 800 étudiants provenant d'une dizaine de pays. La diversité des programmes de niveau licence lui assure un fond de roulement. Il propose ainsi sept licences en gestion économie ou en informatique ainsi de nombreux programmes d'apprentissages de l'anglais. Des projets d'expansion sont en cours sur un terrain qui vaut son pesant d'or. Il capte la clientèle vietnamienne fortunée, une partie de celle qui n'a pas réussi le concours d'entrée à l'université, ou qui préfère poursuivre des études dans un milieu totalement international et sans avoir besoin de se déplacer. À ce titre, certains responsables du RMIT considèrent qu'il y a un risque de « cannibalisme » au dépend de la maison mère, puisqu'il est proposé au Viêt-nam les mêmes diplômes pour un tarif nettement moins élevé<sup>833</sup>. Mais cet argument reste à vérifier et l'établissement mère a probablement déjà fait ses comptes puisqu'elle continue à développer les diplômes délocalisés. En termes de gestion, d'administration et de communication, c'est une équipe professionnelle, rompue à la tâche, qui met tout en

<sup>828</sup> Financés par Atlantic Philanthropies Foundation.

<sup>829</sup> « un nouveau type d'intervention internationale : un changement d'ordre de grandeur ? » Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, op. cit., page 61.

<sup>830</sup> AusAID, Australian Agency for International Development.

<sup>831</sup> Le plus grand pont suspendu du Viêt-nam a été construit et financé par l'Australie.

<sup>832</sup> Il délocalise ses activités dans environ 24 établissements en Chine, Japon, Malaisie, Singapour, Viêt-nam.

<sup>833</sup> La licence de commerce coûte au total 17 000 US\$ au Viêt-nam contre 42 000 US\$ en Australie.

œuvre pour dégager le maximum de rentabilité, amortir les investissements et afficher une prestation aux standards internationaux. La rigueur de gestion est parfois jugée excessive par certains enseignants, au dépend de l'investissement pédagogique.

Source: enquête réalisée en 2005 par l'auteur, interview avec le directeur commercial et la responsable des affaires internationales

Questionnaire	RMIT Hanoi/HCM ville	
Nom et spécialisation du programme	MBA	Bachelor of Commerce
Nom institution	Royal Melburn Institute of Technology Vietnam	
Faculté	Postgraduate Studies	Undergraduate Studies
Ville	Campus à HCM city & Hanoi	
Nom du partenaire étranger principal	Royal Melburn Institute of Technology	
Pays du partenaire étranger principal	Australie	
Site du partenaire 1	RMIT construit des partenariats avec d'autres universités internationales en fonction des spécialités	
Effectif admis en première année	30 à 50	1200 étudiants linéaires annoncés en 2005
Interview oui/non	oui	non
Epreuve écrite oui/non		non
Uniquement sur dossier oui/non		oui
Spécialisation académique requise à l'entrée	Bachelor	Note minimale moyenne de 7/10 au lycée
Expérience professionnelle requise oui/non	Non, recommandé: la majorité des étudiants provenant du secteur des administrations publiques, en accord avec l'agrément d'origine signé avec le gouvernement	
Durée éventuelle du programme de mise à niveau	non	
Age moyen des participants en première année	27	na
Niveau en anglais requis à l'entrée	IELTS 6.5 or TOEFL 580, forte exigence de niveau à l'entrée	
Niveau de langue autre (préciser) requis à l'entrée	non	
% des cours en anglais	100	
% des cours en (autre à préciser)	0	
Année d'ouverture de la formation	2001	
Durée totale de la formation	18 mois	3 ans
Nombre d'heures de cours total	144 crédits	288 crédits
% de la formation se déroulant au Vietnam	100	
Grille horaire type des cours	n/a	
cours délivrés par séminaires ou répartition par semestre?	semestre et séminaire	
brochure de présentation du programme en anglais oui/non	oui	
Combien d'étudiants diplômés dans ce programme	n/a	
Existe-il un réseau des anciens oui/non	oui, RMIT Australia	
% professeurs vietnamiens titulaires d'un doctorat	20% of experienced, Master and PhD lecturers	
% professeurs étrangers	0,8, des enseignants de RMIT sont en permanence dans l'institution	
% professeurs étrangers titulaires d'un doctorat	100% of experienced, Master and around 20% PhD lecturers, some company Managers	
Accréditation internationale (ACCSB, EFMD, autres préciser)	n/a	n/a
Diplôme vietnamien oui/non	no	
Diplôme du(des) partenaire(s) oui/non	yes	
Coût total du programme hors voyage éventuel à l'étranger en 2005 - 2008 (US\$)	12816 - 18100	13212 - n/a
Nombre de bourses accordées annuellement en moyenne	0	HP Scholarship Foster's Scholarship
Montant des bourses éventuelles		50% tuition costs (HP) 150 USD stipend (Foster's)
Financement du projet par un pays ou une institution partenaire	no	

**Extrait de l'interview par rapport à la stratégie du RMIT:**  
*\*Le RMIT est très fort pour le marketing des programmes, l'attention est portée sur le recrutement des étudiants par rapport à leur niveau de langue et les notes de tests. Les investigations pour la construction ont commencé en 1993 suite à l'influence de l'ambassadeur et au potentiel des étudiants qui allaient se former à l'étranger. Nous ciblons les familles aisées vietnamiennes qui préfèrent que leurs enfants étudient au Vietnam pour ne pas être sous l'influence d'autres cultures lorsqu'ils sont trop jeunes. Les familles acceptent les départs pour des expériences courtes d'un ou deux ans. Le marché de RMIT se situe donc sur cette cible. En plus, les barrières à l'entrée pour la concurrence d'autres universités internationales sont très fortes au Vietnam ce qui améliore le positionnement favorable du RMIT. Les difficultés sont principalement liées à la forte bureaucratie et aux barrières de certains administrateurs qui essaient de profiter d'avantages particuliers! Le choix du Vietnam a été aussi guidé par d'importants investissements des familles vers l'éducation "la meilleure industrie au Viet-nam". RMIT est classée en milieu de tableau du classement en Australie, elle a besoin de rechercher des fonds pour répondre à l'absence d'aide en Australie. L'Australie a un système d'évaluation et de classement pour subventionner les meilleures universités, le problème principal du RMIT est le management qui est de type économique d'entreprise et qui rencontre de fortes oppositions chez les enseignants. L'école possède un très bon environnement pédagogique mais pas très bon en pédagogie, les australiens n'hésitent pas à s'expatrier et à délocaliser, c'est leur culture, c'est leur nature. Ils sont favorisés par la langue anglaise. La gestion du RMIT est très autonome, la maison mère veut éviter toute dépendance économique et juridique et les conflits d'intérêts financiers et légaux en cas de problèmes".*

[Fiche technique N°6 - RMIT Vietnam]

Le RMIT n'a pratiquement pas de concurrents directs au niveau des licences. Il doit par contre faire attention sur les programmes d'apprentissage de l'anglais car dans ce domaine la concurrence est sévère sur la place. Le volume d'activités, la qualité de l'accueil et le milieu très anglophone qu'il impose, lui laisse cependant de la marge pour manœuvrer en termes de prix<sup>834</sup> et donc de développement.

Il est le numéro un sur le marché des licences internationales délocalisées mais il n'en est pas de même sur le marché des masters. L'établissement franchisé est obligé de recruter sur place, ne profitant pas, ou très peu, de l'expertise d'une maison mère qui ne peut ou ne veut pas assumer cette charge. Le recrutement au niveau master rencontre logiquement, comme tout à chacun au Viêt-nam, les problèmes relatifs au manque d'expertise scientifique de haut niveau international. Les 80% des enseignants étrangers qui y travaillent sont donc en principe recrutés sur place. Environ 20% d'entre eux sont titulaires d'un doctorat pour l'encadrement des MMIs, les autres justifient d'un niveau master ou de reconnaissance professionnelle. Il s'appuie ainsi sur ses relations privilégiées avec le milieu des entreprises pour se promouvoir. Son marketing est donc peu centré sur le niveau et l'origine de l'expertise scientifique, mais plutôt sur son aspect international, totalement anglophone<sup>835</sup> et très moderne<sup>836</sup>, bref « *comme si vous étiez en Australie...* ». Le RMIT est donc un grand consommateur d'enseignants locaux et doit rentrer dans le jeu très concurrentiel du marché de l'emploi des enseignants. Cet aspect semble être le point névralgique d'une institution qui a besoin de produits stars pour créer une attractivité par le haut. Mise à part cette difficulté, l'efficacité de cette structure doit probablement faire des envieux.

### 4.3 Les vecteurs de différenciation

On se rend donc finalement compte que les scénarios sont nombreux. C'est notamment parmi les programmes subventionnés et non anglo-saxons que nous retrouvons pratiquement des cas de figure particuliers à chaque délocalisation. L'histoire plus ancienne et les modes de financements imposés par chaque pays donateur ou organisation sont les causes principales de cette diversité. L'autofinancement et la jeunesse des programmes anglo-saxons permettent un repérage stratégique plus simplifié. Mais l'objet de notre travail n'est pas de repérer les modèles les plus adaptés. Comme pour toutes activités internationales, la combinaison de plusieurs facteurs, impose l'adaptation des modèles pour mener à bien de manière originale chaque projet.

Le croisement des résultats des enquêtes que nous avons menées doit à présent permettre d'appréhender les modes de délocalisation de manière transversale à tous les MMI. Nous chercherons à mettre évidence les liaisons éventuelles ou des divergences évidentes grâce à des indicateurs concernant leurs **activités principales internes** (qui sont essentiellement assumées par l'établissement qui délocalise) et **externes** (principalement sous-traitées à l'établissement partenaire ou d'accueil).

Le premier indicateur choisi porte sur un historique de la montée en puissance des MMI sur le marché vietnamien. Il permet de mieux appréhender le positionnement stratégique des établissements étrangers. Les indicateurs suivants permettront de décrire de manière

<sup>834</sup> Les MBAs coûtent 16 000 US\$, contre 13 000 US\$ en 2005 pour les locaux. Les étrangers payent en 2008, 21 500 US\$.

<sup>835</sup> Le niveau d'exigence requis est très élevé pour les enseignants concernant leur maîtrise de la langue anglaise.

<sup>836</sup> Aucune information sur la composition de l'équipe n'est mentionnée sur le site du RMIT.

transversale à tous les programmes les principales modalités de délocalisation à partir du modèle de la chaîne de valeur. Il s'agira donc de passer en revue de manière chronologique les activités indispensables à la préparation d'un MMI en mettant en lumière ce qui peut les différencier et/ou leur donner de la valeur sur le marché.

Nous verrons dans l'ordre : l'origine de la présence des établissements étrangers ainsi que la manière dont ils abordent le marché, les particularités des différents programmes et notamment celles relatives au poids des MBAs, les différences et la place de la contractualisation dans les accords partenariaux pour mettre évidence l'importance de la sous-traitance des activités et du mode de financement, le recrutement et la gestion de toutes les ressources humaines en mettant l'accent sur les enseignants et sur l'ingénierie pédagogique, les problématiques liées au budget et à l'autofinancement, les moyens marketing utilisés comparativement aux pratiques usuelles pour promouvoir les MMIs. Nous finirons par l'étape ultime avant tout démarrage de formation, qui consistera à comparer des processus de sélection extrêmement variés et instructifs. Rappelons que ce travail sera réalisé en fonction de variables relatives à la logique culturelle ou commerciale suivi par les établissements, à leur autonomie dans la gestion de l'ingénierie pédagogique, à leur autonomie financière.

### 4.3.1 L'émergence élitiste des formations de gestion au Viêt-nam

[L'émergence élitiste des formations de gestion au Viêt-nam<sup>837</sup>]

La présence de la soixantaine, voire plus, de programmes internationaux de gestion, licences et masters confondus, actuellement proposés ou délocalisés au Viêt-nam, a une source historique lointaine. Depuis toujours, ces formations ont servi l'intérêt de l'offre étrangère autant que celui des gouvernements locaux ou tout au moins d'une frange de nantis. Ces origines lointaines combinées à l'essor récent de ces programmes, à la multiplicité des acteurs et des intérêts, ont fait émerger un marché porté par une offre poursuivant des stratégies et des modes d'intervention très diversifiés.

Rappelons donc que l'existence de ces formations sous leur forme actuelle est liée à une ouverture internationale récente mais aussi « [...] à une certaine tradition de collaboration pour la formation des élites, notamment vers l'Europe de l'Est [...] La première formation moderne au management apparaît au Viêt-Nam, en 1972, avec le lancement à Saigon d'un MBA par l'université catholique de Da Lat, proposé avec les méthodes pédagogiques attractives des « business schools » américaines. Les cours sont assurés en vietnamien ou en anglais (avec traduction) par des vietnamiens formés aux Etats-Unis ou par des professeurs américains 'visitants'. Ce MBA accueille parmi ses étudiants quelques élèves de l'ENA de Saigon désireux de se former aux nouvelles techniques de gestion »<sup>838</sup>.

Ainsi, la formation des élites est le moteur incontestable de la montée en puissance des MMI et dès l'origine les modes de délocalisation dépendaient d'une alternance de stratégie et modèle éducatif très disparates, oscillant entre les origines confucéennes vietnamiennes, le modèle des grandes écoles françaises, l'éducation planifiée soviétique ou l'avant-gardisme américain. La diversité est aussi liée au degré d'influence stratégique et économique, exercé par les pays frères ou qui ont occupé le territoire par la formation des futurs cadres de l'administration ou des futurs dirigeants des grandes entreprises. Ce fut et c'est encore notamment le cas du Japon ou de Singapour.

<sup>837</sup> Paragraphe principalement inspiré de l'article de Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition », *op. cit.*

<sup>838</sup> *Ibid.*, page 56.

La place prise par la coopération française, dès le début des années 1990, est liée à son passé colonial, mais surtout à sa forte présence régionale sur le terrain des formations internationales au management, dans les années 1980 et 1990.

« À l'AIT est créée, en 1987, l'une des premières écoles de management à caractère régional : AIT School of Management. Jusqu'alors, seule l'AIM (Asian Institute of Management), fondée avec le soutien direct de Harvard à Manille en 1969, pouvait prétendre à ce titre mais accueillait en fait quasi-exclusivement des Philippins »<sup>839</sup>. La France a ainsi continué à marquer son influence grâce notamment à la formation supérieure en gestion, ainsi que dans d'autres domaines, plus sociaux, tels que la santé ou l'agriculture. L'influence et l'affichage français se sont aussi toujours joués à travers la culture et la langue.

La promotion des MMI est donc censée profiter à tout le monde et permet ainsi au Viêt-nam dès 1992, grâce au Doi Moi et même avant la levée de l'embargo américain, de voire naître le Centre Franco-Vietnamien de formation à la Gestion (CFVG). Cette coopération a été très rapidement suivie par de nombreux autres programmes, tels que ceux de l'AUF (à l'époque AUPELF-URE) grâce à des accords bilatéraux culturels. C'est à cette même époque que l'Asian Institute of Technology (Bangkok) a délocalisé ce qui peut être considéré comme le premier établissement à vocation culturelle. Profitant de son intense présence diplomatique, ce fut enfin en 2003, la délocalisation du Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) à HCMV, le premier campus délocalisé à vocation commerciale. L'arrivée du RMIT marque celle de la prolifération des MMI délocalisés dans les départements d'universités vietnamiennes, grâce notamment à la nouvelle réglementation sur les investissements étrangers<sup>840</sup>.

Les MBA deviennent la principale activité de l'offre internationale. Ils sont perçus comme un produit de formation en vogue qui peut garantir aux étudiants un rapide retour sur investissement. La diversification des programmes master en gestion s'est timidement opérée dès le début notamment par les masters de comptabilité internationale et de développement économique, respectivement initiés par l'Institute of Social Sciences de La Haie (Hollande) et la Swinburne University of Technology (Australie), délocalisés au sein de l'Université Nationale et de l'université d'Economie à Hanoi et HCM ville. La montée en puissance de la diversification s'opère vers 2004. Elle est une réponse à un besoin de diversification au sein d'une offre grandissante suite à l'effet de levier découlant de l'assouplissement réglementaire. Les universités locales apprennent vite et les universités étrangères commencent à repérer le Viêt-nam comme une opportunité d'extension de leurs activités internationales. C'est donc à partir d'une indénombrable activité de coopérations culturelles et d'échanges diverses que se sont construits les formes d'accords plus élaborées telles que les délocalisations. Mais nous verrons que le schéma n'est pas rectiligne, un MMI ne découle pas forcément d'une importante coopération précédente avec le partenaire vietnamien. Nombre d'entre eux profitent d'un environnement, d'un réseau global offrant des opportunités ponctuelles.

Comparativement à 2005, le nombre de pays concernés est pour l'heure identique. La Malaisie a fait une entrée remarquée grâce à sa collaboration avec l'Australie et un projet en accord avec Help Ecu (Australie). C'est le premier représentant régional dans ce marché des MMI. L'Allemagne a quant à elle disparu avec la fin d'un programme de

<sup>839</sup> *Ibid.*, page 59.

<sup>840</sup> Rappel : le décret du Gouvernement du 6 mars 2000 autorise la création d'universités 100% étrangères au Viet Nam. Les universités étrangères se placent d'abord sous statut commercial (avec licence d'investissement étranger pour un établissement commercial d'enseignement) puis académique (autorisation du Ministère de l'Education et de la Formation).

développement<sup>841</sup>. Elle réapparaît en 2009, de manière structurellement impressionnante, puisqu'elle implante une université au sein de l'UNV HCMV, mais timidement pour l'instant, avec un seul programme lié aux nouvelles technologies. Quatre pays continuent à dominer le marché, avec 88% des MMI (tableau 4.1 infra).

On observe pour l'instant que l'histoire a surtout servi pour la France et les pays anglo-saxons. On peut supposer que des voisins puissants, tel que la Chine, ou des influences plus lointaines, telle que celle qui fut exercée par le bloc de l'Est est notamment par l'actuelle Russie (Union Soviétique), attendent leur heure et notamment plus de maturité, pour tenter de pénétrer le marché.

A défaut de réorientations nationales plus étendue, le classement de tête fait apparaître de sérieux mouvements en l'espace d'une période très courte. Les USA ont détrôné la France (36% contre 26%), l'Australie a dépassé la Belgique (17% contre 10%), alors que les autres se partagent les 12% restants. Ainsi la majorité des nouvelles délocalisations proviennent principalement des pays anglo-saxons, ce qui leur attribue les 2/3 du marché, (Tableau 4.1, figure 4.1, infra):

Le nombre d'établissements impliqués par la délocalisation est stable avec 23 étrangers et 16 vietnamiens.

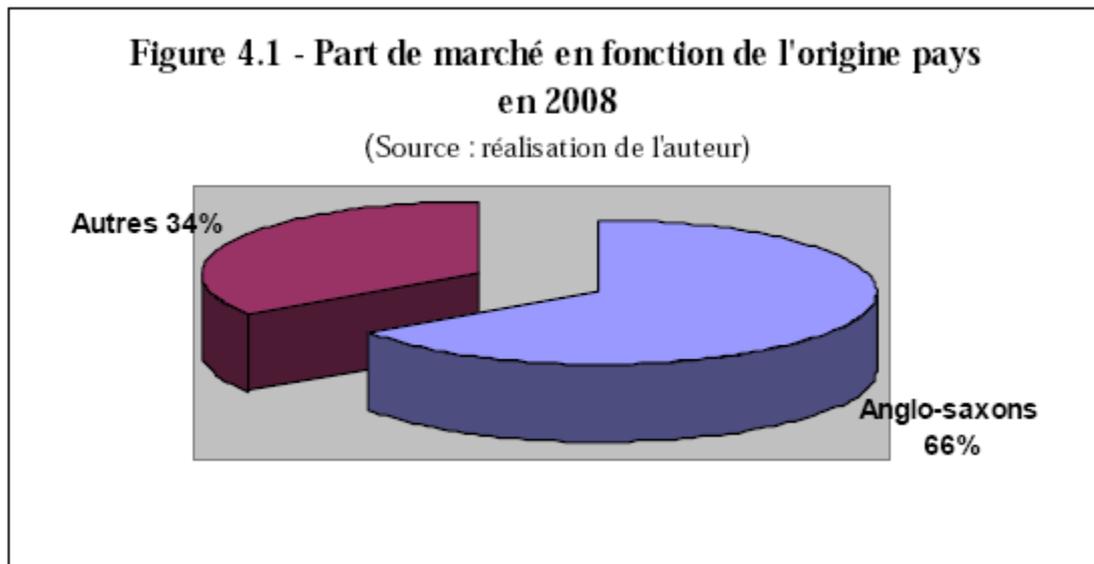
Même si elle a perdu sa place, la France est le seul pays non anglophone à progresser en volume d'activité, grâce notamment à l'appui de projets de coopération financés par l'Agence Française de Développement. D'autres grands pays de la région, tels que le Japon et la Corée, investissent aussi beaucoup mais sous une autre forme, dans des programmes de coopération en gestion. Ils tentent de répondre à des besoins ciblés dans le cadre de la formation continue et en faveur de leurs propres entreprises internationales notamment pour former au départ les futurs cadres supérieurs en partance dans ces pays.

<b>Nbre</b>	<b>Origine pays du MMI</b>	<b>2005</b>	<b>2008</b>
1	USA	25%	36%
2	France et multilatéral	30%	26%
3	Australie	11%	17%
4	Belgique	19%	10%
5	Thaïlande (multilatéral)	7%	5%
6	Hollande	2,50%	2,50%
7	Angleterre	2,50%	2,50%
8	Allemagne	2,50%	0%
9	Bilatéral : Malaisie / Australie	0,00%	2,50%

Source enquêtes CFVG et réalisation de l'auteur

*[Tableau 4.1 - Classement des pays en nombre de MMI délocalisés en 2008]*

<sup>841</sup> Fin du Master de management public, projet d'aide au développement de l'Université de Posdam.



[Figure 4.1 - Part de marché en fonction de l'origine pays en 2008]

On observe donc, sur une courte période, une stagnation des pays présents mais des mouvements importants concernant leur positionnement sur le marché. L'avantage historique est-il en train de basculer au profit de l'anglophonie, de l'économie et de l'influence régionale ?

#### 4.3.2 La découverte du marché

Passons à présent du stade de la réflexion géostratégique relative aux pays à celui qui concerne leurs universités ou écoles de commerce. Essayons de trouver des points communs entre tous ces parcours si différents quant à la manière dont les gouvernances découvrent le marché et décident de s'y investir. Comparativement au secteur commercial, on considère que la manière d'aborder le marché est cruciale pour garantir la délocalisation suivant les objectifs fixés.

Au préalable intéressons nous aux motivations stratégiques qui poussent ces établissements à délocaliser ces formations. Les quatre catégories que nous avons discernées doivent permettre de faire des liens entre les motivations, les modes de délocalisation et les perspectives de développement du marché à partir des concurrents directs et des entrants potentiels. Nous avons donc observé que les MMI peuvent notamment être générés :

- à partir des structures ou des délocalisations existantes dans le pays, en s'appuyant sur leur expérience, leur notoriété locale, leurs réseaux. Elles souhaitent étendre leur champ d'activité notamment à partir des MBA et espèrent ainsi créer un effet de levier, se différencier, augmenter le volume d'activités pour amortir certaines charges, etc. C'était le cas de l'ULB/SOLVAY et de l'AIT, qui pour l'instant ne s'étendent plus. C'est encore le cas du CFVG qui cherche à se développer et de la HSB qui vient de s'installer à HCMV. Il en est de même des PUF, qui cherchent, par la création de masters, à garantir leur pérennité notamment par une extension/association du réseau partenarial et de soutien financier. L'UBI, structure non permanente, a aussi une stratégie d'expansion et tente de placer des MMI dans beaucoup d'endroits ;

- à partir d'une activité de coopération traditionnelle existante au Viêt-nam (échanges culturels, des mobilités, des activités de recherche). Ces établissements vont faire fructifier leur réseau et leurs connaissances du milieu. C'est notamment le cas de la majeure partie des universités francophones et belges, qui ont des échanges de longue date et/ou qui furent opérateurs pour le compte de leurs pays, d'une région, d'une ONG, etc. ;
- par des expériences acquises dans d'autres pays et notamment en ASEAN ( en Chine, Malaisie, Singapour, Thaïlande). C'est le cas de nombreuses universités anglo-saxonnes, surtout australiennes ou américaines, telles que Swinburne ou Help Ecu, qui sont fortement implantées dans la région et qui cherchent probablement à étendre leur activité tout en fonctionnant en réseau et en synergie des ressources ;
- soit se lancer totalement dans la délocalisation en s'appuyant sur des expériences de coopération traditionnelles dans d'autres pays. Ce sont des universités de toutes provenances qui s'essaient dans cette pratique. Elles décident ainsi de passer un cap concernant le niveau de risque de leurs activités internationales.

Mis à part quelques rares exceptions, les établissements ont des approches très originales mais peu repérables comparativement aux pratiques commerciales. Ainsi, à notre connaissance, la majorité d'entre eux ne réalisent pas d'étude de marché ciblée pour connaître le public potentiel.

L'intention première de certains établissements peut se fonder sur des informations très générales délivrées par des organisations telle que la CPU : « *Le Viêt-nam totalisait prêt de 18% des diplômés délocalisés par la France en 2005. Il représente le deuxième pays le plus attractif d'Asie après la Chine (28%) et devance des pays asiatiques qui développent leur stratégie d'accueil des masters délocalisés (La Thaïlande, la Malaisie)* »<sup>842</sup>. On convient que ces informations très globales ne suffisent pas à déclencher une décision, ce que la CPU n'a pas probablement l'intention de faire.

Cependant, à un niveau plus local, certaines études de marché, réalisées par des cabinets spécialisés, donnent parfois des résultats globaux similaires. C'est ainsi que les deux rapports commandés pour la mise en place de l'Université française au Viêt-nam mettaient en valeur des indicateurs macro sur l'offre et la demande pour justifier de la qualité de l'investissement<sup>843</sup> : *"While over 95 % of both parents and students say they find the concept interesting, initial response is more favorable among the parents with more of the parents saying it is "very interesting". [...] "The aspects most liked by the parents and students are the opportunity to gain foreign language skills and the perceived edge it would give them in gaining employment". [...] "When asked to rate their liking of specific elements, the language skills and the international diploma are seen as the greatest benefits by the parents". [...] "The overwhelming majority of parents feel that French University would be better than Vietnamese universities in general and the university that they/their children are currently considering". The response is very positive with over 80% of both parents and students saying they would probably or definitely consider French University. At this stage, the fees have not been mentioned to respondents. When the tuition fees are mentioned*

<sup>842</sup> Source : La Conférence des présidents d'université (CPU), extrait le Journal Les Echos, 12/04/2007, <http://www.lesechos.fr/info/france/4561486.htm> .

<sup>843</sup> Extraits « *Project future Topline Report* », rapport Taylor Nelson Sofres, réalisé au profit de l'Ambassade de France au Viêt-nam, 21 Janvier 2002. Etude en appui du document de synthèse et de préféabilité du 8 avril 2002 réalisé par Pencha Group Consulting.

(VND 3.8 million a month), the level of interest drops dramatically with only 4.8 % of parents and fewer students saying they would definitely consider it”.

Le second rapport réalisé en 2004 est tout autant macroéconomique et sociologique. Il met en exergue comme mobile de l'investissement les attentes globales de familles avides d'éducation, les besoins en éducation du pays, l'offre insuffisante comparativement à une forte demande, les barrières à l'entrée imposées par le concours d'entrée à l'université comme accélérateur de la demande, le faible niveau en langue étrangère des apprenants potentiels, les attentes envers les formations internationales, etc.

A défaut d'études de marché disponibles, les programmes de coopération subventionnés fondent souvent leurs décisions sur la base :

- des coopérations existantes correspondant le plus souvent à des échanges de niveau de risque faible ;
- d'appel d'offres ou d'opportunités les plaçant en tant qu'opérateur du projet, le financement se joue dès lors « ailleurs » ;
- de l'activité globale du service des affaires internationales. « Dans bien des cas, il s'agit au départ d'initiatives individuelles de professeurs passionnés par le Viêt-Nam – ou de natifs expatriés voulant servir leur pays – qui entraînent leur institution d'origine dans pareille entreprise, sans que cela corresponde toujours à un choix <sup>844</sup> stratégique ex ante de développement ». Le projet peut être donc aussi initié par un seul enseignant, véritable « champion » des programmes internationaux, au service de son établissement. Ce sont des personnes omniprésentes dans les affaires internationales de leur université, très attachée à une région du monde, à une université, pour des motifs divers.

Les Américains, les Australiens ou les Canadiens, bref les pays anglo-saxons, ont quant à eux une vision plus « *market oriented* » lorsqu'ils abordent le marché. Lorsque leurs représentants s'adressent aux établissements qui souhaitent s'implanter, ils communiquent clairement en situant l'environnement comme un marché de l'éducation dans lequel il faut pouvoir trouver le bon positionnement.

Nous avons pu observer, lors d'une réunion d'information à HCMV, que les anglo-saxons abordent la problématique avant tout sur l'angle global du retour d'investissement potentiel et sur la protection de leurs intérêts<sup>845</sup>. Le département du commerce américain n'est pas en reste lorsqu'il parle du marché vietnamien<sup>846</sup>. Le Viêt-nam est « [...] *un marché émergent pour les formations diplômantes* [...] *La compétition dans ce marché est difficile mais les établissements américains doivent profiter de leurs forces pour se positionner sur la niche des programmes anglophones* ».

Il sous-entend surtout la force du positionnement « pays », de la réputation de ses universités comme étant les meilleures au monde, de la vision idyllique qu'on les jeunes à propos du « rêve américain » ... en tout cas, jusqu'à présent. Ainsi, le département du commerce américain, après avoir repris les arguments socio-économiques habituels, concernant la croissance et les besoins en éducation, conseille d'investir dans les formations porteuses : gestion, administration, management public, apprentissage de

<sup>845</sup> Voir annexe 3.10.

<sup>846</sup> U.S. Department of Commerce, International Trade Administration. Etude de marché de l'éducation au Vietnam selon un rapport du service américain du commerce extérieur. U.S & Foreign commercial service and U.S Department, 2002. Site : <http://strategis.ic.gc.ca/epic/internet/inimr-ri.nsf/en/gr111601e.html> , consulté le 27/06/2007.

l'anglais. L'étude fait valoir le positionnement favorable anglo-saxon en s'appuyant sur le fait que, la majorité des étudiants (en référence au 15 000 étudiants à l'étranger), qui ont choisi des destinations autres telles que l'Australie, le Canada, la France, l'Allemagne, préféreraient poursuivre des études au sein des universités américaines « *si ce n'était pas aussi cher* ». Le calcul serait dès lors facile à faire, lorsqu'on déduit les charges de mobilité sur le coût des formations américaines, on les rend définitivement compétitives sur le marché local. Une fois cette barrière sautée, le public « *tomberait naturellement* ». On note au passage dans cette étude, que les USA considèrent « UK » comme un partenaire historique qui serait leur associé dans cette compétition.

On notera qu'il n'est fait état d'aucune référence à une enquête pour justifier l'hypothèse qui ferait basculer le public vers les MMI délocalisés américains.

La célèbre International Found Cooperation<sup>847</sup>, véritable relai du secteur du développement notamment éducatif de la banque mondiale, n'est pas en reste, comparativement aux américains, lorsqu'il aborde le marché. Preuve en est avec le RMIT, qui a bénéficié de ses emprunts pour se délocaliser.

On peut considérer qu'il existe une sorte d'équité entre tous concernant l'absence d'études de marché. Dans ce contexte les établissements et/ou les programmes implantés depuis plus longtemps apparaissent privilégiés. Ils peuvent s'appuyer sur leur expérience, des perceptions ou analyses empiriques, leur réseau local et sur une meilleure connaissance de l'environnement, etc. À défaut d'ancienneté, il est toujours possible de se référer à des études macro-économiques et/ou sociologiques globales, réalisées par les agences de développement, ou assimilées, des pays qui assurent la promotion culturelle ou éducative, ou de leur homologue commercial. On remarque aussi que le déclenchement et la décision de réalisation de l'activité peut provenir de l'expérience d'un seul enseignant où de la prospection, souvent globale, des affaires internationales. Avant d'investir, les anglo-saxons s'inquiètent avant tout de la rentabilité, de la solvabilité et de leur positionnement stratégique sur le marché. Les établissements provenant des autres pays, principalement des francophones, ont une approche plutôt sociologique, avec une préoccupation stratégique centrée sur la valeur de leur marque et/ou sur le prestige de leur pays, notamment lorsqu'ils sont mandatés pour le représenter.

La manière d'aborder le marché est aussi dépendante du parcours que l'établissement a suivi au Viêt-nam dans le cadre des activités de coopération. Dès lors, nous retrouvons logiquement deux grands courants en relation directe avec les origines nationales. Ils sont le reflet de la politique des pays suivant leur niveau d'investissement dans l'aide au développement ou, cas plus rare, dans les activités commerciales. Ainsi, mis à part le RMIT, les établissements anglo-saxons ont pas ou peu, en fonction de l'état de leurs relations bilatérales, la possibilité de partir du milieu pour entrer dans le marché. Les établissements, principalement francophones mais aussi allemands, hollandais ou suédois, peuvent en principe jouir d'un positionnement historique plus favorable, soit grâce à leurs propres activités, soit pour ceux qui se sont implantés plus récemment, par cet effet d'entraînement historique. Fruit de la politique de leur gouvernement, la concurrence anglo-saxonne doit investiguer le milieu de manière plus prospective, car elle ne peut pas s'appuyer sur un réseau local et un positionnement historique aussi fort.

### 4.3.3 De la réglementation à l'organisation

<sup>847</sup> Organisation membre de la Banque Mondiale. Elle a notamment comme vocation de soutenir les projets de développement en matière d'éducation. Rappelons que c'est elle qui a soutenu le projet de RMIT.

L'étape d'investigation révèle différents modes d'approches, amorce l'entrée sur le marché et engage une série de questions concernant les conditions générales préalables à l'implantation. Ainsi doivent être passés en revue en premier lieu le statut juridique du projet, la contractualisation éventuelle avec le partenaire, son organisation, sa direction, les ressources. Ces étapes ne sont pas nécessairement chronologiques, elles s'entremêlent en fonction des réalités internes, imposées par la gouvernance, l'histoire ou l'organisation de la structure, etc. Nous l'avons vu, tantôt des enseignants « champions » sont totalement à l'initiative du projet et seront de fait les responsables, tantôt c'est un projet financier d'aide au développement ou un appel d'offre qui déclenche l'ensemble, qui place et règle de fait la question du financement avant toute chose. Mais c'est en principe la réglementation, un élément externe, qui s'impose à l'institution (sans quoi rien n'est possible), qui permet d'avancer dans le projet. À ce propos, nous avons déjà abordé les aspects qui concernent l'ouverture du pays à toutes formes investissements étrangers et dans tous les domaines d'exportation ou d'implantation. Mesurons à présent l'influence d'un autre niveau de réglementation, académique et fiscale, qui concerne plus particulièrement la délocalisation des diplômés. Nous verrons en quoi ces règles et leur application éventuelle, peuvent intervenir sur les formes institutionnelles et par là contractuelles, qui s'imposent aux établissements. Trois de ces règles nous semblent à ce titre jouer un rôle central.

**1/ L'homologation du pays d'origine.** La première étape pour délocaliser un diplôme consiste à en avoir l'autorisation par la tutelle académique qui l'a homologuée dans le pays exportateur. Car l'engagement n'est pas minime, il s'agit de pouvoir contrôler ou déléguer le contrôle pour garantir la délivrance d'une formation et d'un diplôme dans un pays en développement. Il faut rappeler que la prestation « diplôme étranger » est capitale comme argument « de vente » et que chacun des huit pays en présence sur le marché possède ses règles propres. On constate ainsi que des pays comme la Belgique imposent, en principe, qu'une partie de la formation soit réalisée dans l'environnement/sur le territoire belge. C'est peut-être pour ce motif que l'UBI est implanté à Bruxelles mais que l'homologation provient d'un établissement anglais. Cet établissement contourne ainsi la conditionnalité imposée par l'Etat belge. D'autres motifs sont peut-être à l'origine de cette stratégie de contournement, mais nous ne sommes pas en mesure de les connaître. Rappelons par ailleurs que le Japon refuse catégoriquement toute exportation d'un diplôme qu'il a homologué et qu'il préconise dans ce cas soit l'homologation locale ou le transfert d'un diplôme universitaire. C'est probablement aussi pour cela, en plus des problèmes linguistiques, qu'aucun établissement japonais n'a pour l'instant délocalisé un diplôme malgré leur forte présence dans de multiples autres activités.

Ainsi, la très grande majorité des établissements qui se trouvent sur le marché vietnamien, les américains, les australiens, les français, peuvent délocaliser leurs diplômes où bon leur semble, à condition toutefois que la formation délivrée soit totalement identique. La manière dont sera délocalisée la formation et particulièrement dont va se dérouler le programme, dépend aussi des règles internes de l'institution d'origine. Par conséquent, par force, par conviction déontologique, pour protéger sa marque, ou parce que ce n'est pas jugé important, la Harvard Business School ne donne quant à elle qu'une attestation à la suite de sa formation en management public, considérant en l'état qu'elle n'est pas identique à celle d'origine<sup>848</sup>. Malgré le feu vert de l'Etat, certaines écoles de commerce, telles que celles qui évoluent avec le CFVG, ont leur propre réglementation et obligent, tout au moins sur une très courte période, les étudiants à venir étudier dans le pays d'origine de ces écoles.

<sup>848</sup> Il s'agit de la formation continue en management public délivrée à l'université des Sciences Economiques d'HCM Ville.

**2/ Le droit de délivrer un diplôme étranger sur le sol vietnamien**<sup>849</sup>. Deux cas de figure se présentent dès lors :

- **l'autorisation est délivrée par les structures.** Elle découle de **la licence de l'établissement ou du campus étranger** (RMIT, CFVG, AITCV) ou par un **centre de formation coopératif** (CFC) implanté dans une université vietnamienne et homologué pour autoriser directement une délocalisation. Le CFC peut être apparenté à un département des affaires internationales spécialisé dans l'accueil des programmes étrangers, diplômants ou pas, autonomes au niveau académique et pouvant fixer librement les coûts de formation. Ils ont pour objet de centraliser les activités internationales et de les promouvoir en facilitant les charges administratives et l'organisation de leur implantation. Seules les grandes universités remplissent les conditions en personnel, installation, moyens financiers, pour ouvrir ce type de structure. Il en va de soi pour les universités nationales, comme c'est le cas pour L'Institut Polytechnique à Hanoi<sup>850</sup> et récemment à HCMV, il en sera de même bientôt pour l'université des Sciences Economiques à HCMV ainsi que toutes celles qui développent une forte activité internationale. Toute nouvelle formation accueillie dans ces CFC doit cependant être signalée auprès du MOET. Il en est de même pour les campus délocalisés ou établissements étrangers qui n'ont pas besoin d'homologation, mais qui doivent déclarer l'activité et surtout rester dans le champ d'action prévu dans leur licence ;
- **l'autorisation est délivrée par le premier ministre.** Elle concerne en principe tous les autres MMI délocalisés dans les divers départements universitaires vietnamiens qui n'ont pas de CFC. C'est le cas de nombreux nouveaux MMI.

**3/ la déclaration de produits commerciaux générés par un quelconque service éducatif au Viêt-nam.** La législation vietnamienne détermine un régime de taxation non sur l'origine, le statut ou le contrat, mais sur l'éventuel profit attesté par le résultat de l'activité<sup>851</sup>. En l'état actuel, à notre connaissance, seul le RMIT a déclaré et obtenu une licence de type commercial. Dans le cas d'une délocalisation au sein d'un établissement vietnamien, ce dernier doit déclarer les éventuels investissements immobiliers occasionnés par une activité étrangère comme ce fut par exemple le cas lors de la création du centre de formation Ko Viet, abrité par les Sciences Economiques d'HCMV.<sup>852</sup> Á l'exclusion des projets faisant l'objet d'un MOU<sup>853</sup> avec l'Etat, comme le CFVG ou l'AITCV<sup>854</sup>, ou comme probablement

<sup>849</sup> Rappelons par exemple qu'au Japon ou en Indonésie un diplôme étranger ne peut pas être délocalisé. C'est peut-être pour ce motif que le RMIT n'a pas pu s'implanter chez son proche voisin (qui pourtant présente des caractéristiques tout aussi favorables que le Viêt-nam) et que les deux bachelors qu'il a prévu d'ouvrir au Japon sont encore en gestation. Voir chapitre 2, paragraphe « Les gouvernements ».

<sup>851</sup> Il s'agit généralement de la balance entre les frais de scolarité demandés aux étudiants et toutes les charges directes relatives au master, y compris les rémunérations - les mobilités - le fonctionnement, la location, les investissements. Si les investissements entrepris sont très lourds, ils doivent systématiquement être signalés au ministère du commerce (ou équivalent). Ce fut le cas par exemple, lors de la création du centre de formation Ko Viet, abrité par les Sciences Economiques d'HCMV, construit spécifiquement pour produire des formations courtes et techniques en informatique. Même si le montant des formations n'est pas élevé, l'importance de l'investissement initial a entraîné cette déclaration.

<sup>852</sup> Ce fut probablement aussi le cas pour le bâtiment construit spécifiquement pour accueillir le MBA de la Hawaii Business School au sein de l'UNV à HN. Nous n'avons pas les termes précis de l'accord mais en toute rigueur, nous supposons que le contractant américain avait intérêt à déclarer cet investissement d'une manière ou d'une autre pour le protéger.

<sup>853</sup> Contrat ou MOU (*Memorandum Of Understanding*).

les PUF et qui en principe, n'ont pas cette vocation, avec la caution de l'Etat. Les autres programmes délocalisés dans des universités vietnamiennes sont, en principe, soumis au contrôle fiscal et à taxation. Ce cas de figure peut donc se présenter à tous les masters délocalisés, qu'ils soient français ou australiens. La contractualisation entre l'établissement d'accueil et étranger ne mentionne pas la dimension éventuellement lucrative du projet. Cette réglementation fiscale est dans les faits pour l'instant peu appliquée dans la mesure où l'essentiel des programmes sont délocalisés dans des établissements vietnamiens publics qui n'ont donc pas une vocation commerciale. On observe dès lors que la taxation s'opèrera sur toutes formes d'indemnités ou de salaires perçus, par tous les personnels sous-traitants, enseignants ou administratifs, directement de la part de l'organisation étrangère. La dernière réglementation prévue imposerait ainsi un taux de 20% sur tous les montants supérieurs à 500 000VND (environ 20 euros).

#### 4.3.4 Du statut à l'organisation

La réglementation vietnamienne actuelle permet donc globalement de dégager deux grands modèles statutaires d'implantation. **Il est direct**, en qui concerne 28% des MMI, **qui possèdent une identité juridique autonome ou apparentée**. C'est le cas des campus délocalisés (AITCV), que l'on peut considérer comme franchisés (AIT), ou la création d'établissements tel que le CFVG, qui bien qu'implanté dans une université, possède une identité juridique et un appareil de gouvernance propre. **Il est indirect**, en ce qui concerne 72% des MMI, 11 établissements ou consortium, implantés dans un département des affaires internationales (CFC), ou dans un autre département quelconque, qui utilisent la qualité statutaire de l'université pour s'implanter. Pour les deux modèles, les mêmes règles fiscales s'imposent à tous et portent dans les faits essentiellement sur les personnels employés directement. À notre connaissance, mis à part pour le RMIT, les établissements sont censés ne pas dégager de profit, puisqu'ils contractent avec des établissements vietnamiens publics qui n'ont pas ce droit et cette vocation.

Même si elle est autorisée, il est quasi impossible d'obtenir une licence pour pouvoir délocaliser un campus ou créer un établissement étranger. Les trois bénéficiaires actuels relèvent d'une situation exceptionnelle, fruit de transactions complexes, de dispositions statutaires particulières et longuement réfléchies. Bref, des cas uniques. L'Etat craint peut-être la forte concentration d'étudiants d'élites sous l'influence directe d'une seule institution étrangère. Suite à des expériences malheureuses qu'il a dû assumer dans le passé, il se méfie probablement de l'idée de voir une production de volume, sous l'autorité d'établissements qui ne seraient éventuellement pas capables d'honorer leurs prestations.

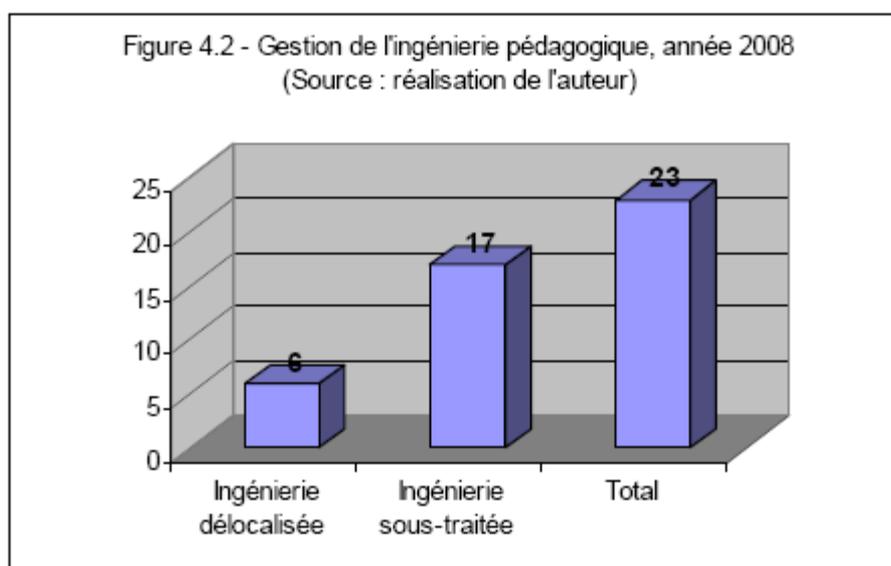
Les évènements devraient accélérer l'ouverture vers les délocalisés ou installations d'établissements mais en l'état de nos investigation, c'est la forme indirecte qui prévaut.

En fonction du statut, il en découle logiquement des formes d'organisations pédagogiques et administratives différentes. Pour le modèle direct, elles sont obligatoirement gérées de manière autonome et pour ceux indirects, des choix ou des contraintes, relatives aux projets et au fonctionnement des établissements partenaires contractants, aboutissent à des situations différentes. C'est en fait la sous-traitance ou pas de certaines fonctions et activités qui sont en jeu.

Nous pensons donc à trois des fonctions capitales permettant de garantir la réalisation du projet : la direction, l'ingénierie pédagogique et l'administration. Nous considérons que la sous-traitance est déterminée par les accords contractuels ou la forme statutaire. Il n'y a pas

<sup>854</sup> Pour ces deux structures, le MOET fait parti du conseil d'administration (ou équivalent).

sous-traitance lorsque l'établissement qui délocalise met en place une structure permanente locale des moyens sous son contrôle. Elle est dirigée par un responsable ou permanent expatrié avec éventuellement des collaborateurs permanents. C'est naturellement le cas des trois établissements du modèle direct (AIT, CFVG, RMIT). S'ajoutent à cette liste trois autres établissements ou organisations. L'ensemble couvre environ 30% des MMI (figure 4.2, infra). La Hawaii School of Business, Maastricht et les PUF grâce à leurs fortes structures et leurs équipes délocalisées dans les Universités Nationales. Dans une moindre mesure, l'ULB/SOLVAY fonctionne grâce à un permanent expatrié dans chaque site. Parmi ces sept structures, cinq d'entre elles ont été mises en place à l'origine grâce à des fonds publics. Les autres MMI délocalisés, soit environ 70% des établissements concernés, sous-traitent tout en partie ces fonctions à l'université d'accueil, figure 4.2 :



[Figure 4.2 - Gestion de l'ingénierie pédagogique, année 2008]

Le choix de placer ou non les établissements dans l'une ou l'autre des catégories ne concerne pas précisément chacune des fonctions, pour chacun d'entre eux. La notion de structure permanente se fonde sur le concept de maîtrise globale ou non du projet. Ainsi la direction scientifique des MMI des PUF et de l'ULB/SOLVAY est assumée à distance par un enseignant rarement présent, mais nous considérons que le relais peut être en principe activement assuré par les moyens mis en œuvre localement. À l'inverse, nous pouvons considérer que certains programmes sous-traitent leurs activités même si des personnes locales sont assignées. Leurs activités ne seraient pas dès lors considérées comme suffisantes pour garantir un contrôle global, une sorte de dynamique du projet. Les informations en notre possession ne nous permettent pas de classer de manière certaine les établissements dans ces deux catégories, mais en ce qui nous concerne, c'est bien cette notion de maîtrise de la gouvernance locale qui nous paraît intéressante.

## Partie II : L'offre internationale des masters de management au Viêt-nam : description du marché et analyse

Source enquête réalisée en 2005 par l'auteur, menée auprès des deux permanents Belges de l'ULB/Solvay

Questionnaire				
ULB/Solvay, 4 master dont 2 doublés à HCMville et Hanoi				
Nom et spécialisation du programme	Maitrise en gestion et marketing	Maitrise en gestion privée	Maitrise en Gestion et Systèmes de l'Information	Maitrise en gestion publique
Noms institutions d'accueil	Open University HCM	Open University HCM et National Economic University Hanoi		National Economic University Hanoi
Faculté	Office of Foreign Cooperation - Postgraduate			
Pays du partenaire étranger principal	Belgique			
Autre partenaire	APEFE/			
Effectif admis en première année	45	60	40	ras
Interview oui/non	oui			
Epreuve écrite oui/non	oui			
Uniquement sur dossier oui/non	non			
Spécialisation académique requise à l'entrée	Bachelor			
Expérience professionnelle requise oui/non	oui			
Si oui, nombre d'années requises	deux à trois années			
Durée éventuelle du programme de mise à niveau	3 à 4 mois (3 sujets)			
Age moyen des participants en première année	32 à 33 ans			
Niveau en anglais requis à l'entrée	IELTS 5.0 or TOEFL 540			
Effectif admis en première année	35	60-70	35	35
% des cours en anglais	100			50
% des cours en (autre à préciser)	0	0	0	50 en français avec traduction simultanée
Année d'ouverture de la formation	2005	1995	2004	1999
Durée totale de la formation	24			
Nombre d'heures de cours total	324			450 heures
% de la formation se déroulant au Vietnam	100			
Grille horaire type des cours	1 cours par mois, 6 séances de 3h sur une semaine	1 cours par mois, entre 7 et 10 séances de 3h sur 2 semaines	1 cours par mois, 6 séances de 3h sur une semaine	lundi au vendredi de 18 à 21 heures, samedi matin de 9 à 12 heures
Cours délivrés par séminaires ou répartition par semestre?	Séminaire de une à deux semaines			2 Séminaires de une à deux semaines
Brochure de présentation du programme en anglais oui/non	oui			
Combien d'étudiants diplômés dans ce programme	n/a	85%	n/a	114
Existe-il un réseau des anciens oui/non	non	en cours	non	oui
% professeurs vietnamiens titulaires d'un doctorat	3 cours "Fondation courses" donnés par la partie VN	4 cours donnés par la partie VN	50% prof VN	30-40% experienced, Master and PhD lecturers
% professeurs étrangers	15%	15%	50%	100%
% professeurs étrangers titulaires d'un doctorat	50%	85%	85%	100% of experienced, Master and PhD lecturers
% des cours totalement délivrés par des professeurs étrangers	85%	85%	50%	100%
Accréditation internationale (ACCSB, EFMD, autres préciser)	Equis sur Solvay			
Diplôme vietnamien oui/non	diplôme signé par les 2 parties	diplôme signé par les 2 parties	diplôme signé par les 2 parties	oui
Diplôme du(des) partenaire(s) oui/non	oui			
Coût total du programme hors voyage éventuel à l'étranger en 2005 et 2008 (US\$)	4 400 - 8 000	4000 - 6 500	4400 - 6500	3500 - n/a
Nombre de bourses accordées annuellement en moyenne	non			
Financement du projet par un pays ou une institution partenaire	APEFE/ <a href="http://www.apefe.be/">http://www.apefe.be/</a>			
Observations:	Le financement est peu à peu interrompu obligeant progressivement l'ULB/Solvay à trouver les moyens d'un autofinancement			
Objectifs de la coopération	<i>Objectif: Ces programmes s'inscrivent dans une optique de coopération au développement à long terme, en partenariat avec les universités locales. Ils offrent aux participants vietnamiens un diplôme reconnu au niveau international à un coût raisonnable. L'ultime finalité de ces programmes est de fournir aux étudiants des compétences et connaissances pointues sur les techniques de gestion actuelles. L'expérience des professeurs, le contenu de la matière et le type participatif de ces formations assurent une intégration de la théorie à la pratique, permettant aux étudiants d'être directement opérationnels.</i>			

[Fiche technique N°7 - ULB/SOLVAY]

On observe que les structures proposant une ingénierie sous-traitée sont implantées depuis moins longtemps<sup>855</sup> proposent proportionnellement moins de programmes et moins de places et couvrent une part de marché de 55%.

Mis à part les campus délocalisés et les établissements étrangers implantés qui ont fait le choix structurel d'être totalement autonomes, les autres ne sont pas théoriquement bloqués pour faire le même choix en ce qui concerne la gouvernance locale et notamment la direction de programme, l'ingénierie pédagogique et tout autres fonctions hors celles relatives à l'accueil intramuros des étudiants. C'est bien sûr une question de moyens, de priorités, de capacité interne et partenariale de conduite et de stratégie. On a constaté que dans ce contexte, quatre parmi eux ont fait ce choix. Ceci démontre que la forme statutaire n'empêche pas la différenciation des modes de délocalisation.

### 4.3.5 De la contractualisation aux risques

C'est à partir de ces deux modèles règlementaires possibles que vont pouvoir s'organiser les projets de délocalisation. Il s'agit au préalable d'évaluer les moyens nécessaires à la réalisation de la formation et de les mettre en corrélation avec les ressources disponibles de l'établissement qui délocalise. Il s'agit principalement de l'expertise scientifique et de certaines fonctions internes qui peuvent être théoriquement assumées par la maison mère. Cette évaluation permet la mise à jour des fonctions qu'il sera nécessaire de faire sous-traiter auprès de partenaires locaux au regard de leurs volonté et capacités. Qui assumera le relai concernant la gouvernance du programme, les cours qui ne seront pas délivrés par les enseignants étrangers, le suivi pédagogique des étudiants, les travaux dirigés, la relation avec les enseignants, l'information et la promotion, la gestion administrative, le contrôle et l'évaluation, etc. ? Le résultat de cette évaluation des moyens à mettre en œuvre doit ensuite être formalisé par un document de synthèse, une convention ou un contrat.

#### La délocalisation d'un campus : à qui les risques ?

Nous avons vu que la délocalisation d'un campus est une forme pour l'instant marginale, qui revêt néanmoins des particularités très intéressantes mais surtout qui nous permet de parier sur avenir qui pourrait voir cette forme prendre de l'ampleur.

Le RMIT symbolise probablement le modèle futur dans la mesure où il garantit son autonomie de fonctionnement par l'autofinancement et qu'il est intégré dans un processus pérenne de reconnaissance académique. Il fonctionne en fait comme un système de franchise, puisque seules quelques rares fonctions, essentiellement hautement stratégiques et financièrement peu engageantes, sont assumées par la maison mère. Il en est ainsi notamment de l'homologation du diplôme, des contenus du programme, du soutien à la recherche et au développement des programmes et des méthodes pédagogiques, du transfert de la marque et d'une partie du marketing. Mais il y a une complète séparation entre la maison mère et le campus délocalisé concernant la responsabilité administrative et surtout financière. Le RMIT Viêt-nam a sa propre licence commerciale et son propre système de gouvernance. Cela signifie qu'il n'a pas besoin de solliciter l'autorisation de la maison mère pour différencier ses activités vers des formations non homologuées par la maison mère, telle que la formation continue.

Comparativement, le transfert du campus de l'AIT au Viêt-nam se pare des mêmes caractéristiques en termes du transfert des savoirs scientifiques, de l'utilisation de la marque, de la notoriété de la marque et dans une certaine mesure de la promotion

<sup>855</sup> Pour l'autre catégorie, à l'exception des PUF (2 ans), les programmes sont présents en moyenne depuis 6 années environ, tableau 4.2.

des programmes. De même, l'AITCV est autonome dans son administration, sa gestion, la programmation des activités non homologuées. Trois points divergents notables apparaissent entre ces deux modèles. Même si l'AITCV possède une structure de gouvernance locale qui associe l'Etat vietnamien, elle reste finalement sous le contrôle de la maison mère concernant son développement. C'est ainsi que récemment ses projets d'extension vers des villes de province ont été freinés, voire arrêtés. L'AITCV se retrouve dans un dispositif de gouvernance bicéphale, partagé entre Bangkok et le Viêt-nam, qui comprend le gouvernement vietnamien. L'autre point est financier. Le RMIT est totalement autonome et les risques et les profits sont supportés par ses actionnaires. En cas de disfonctionnement du RMIT, les dommages collatéraux avec la maison mère porteront essentiellement sur l'image de marque. Dans l'autre cas, le risque marketing est identique, mais celui financier est porté par les deux structures et finalement la maison mère est la dernière garante<sup>856</sup>.

Par ses relations avec la maison mère et surtout par son statut assimilé à une ONG portée par l'aide au développement, l'AITCV peut représenter un modèle de campus délocalisé dans le cadre des établissements poursuivant une logique culturelle.

La part de marché relative de ces MMI délivrés par des campus délocalisés ne représente que 28% de l'activité, elle a régressé en trois années puisqu'aucun nouveau MMI n'a été créé depuis 2005 comparativement à un nombre de MMI plus important. On peut toutefois supposé que cette part va s'accroître grâce à une plus grande volonté de l'Etat. Il faut véritablement libérer ce marché pour augmenter le nombre de places, mais aussi pour être en adéquation avec les accords commerciaux qu'il a signé dans le cadre du GATT et son entrée dans l'OMC<sup>857</sup>.

Sont compris dans ces 28% les activités du CFVG qui pourtant, par sa structure hybride, peut tout autant se trouver dans la catégorie des MMI délocalisés dans une université vietnamienne. Nous avons choisi de le placer dans celle des campus délocalisés car il possède sa marque et que les MMI qu'il produit y sont totalement associés. Il ne dépend pas financièrement d'une autre structure. Sa gouvernance est assimilée à celle de l'AITCV dans la mesure où elle est multipartite et internationale et seul maître de son développement.

Comme les deux autres établissements, le CFVG relève d'un modèle particulier dans notre marché. Il n'est pas délocalisé par une maison mère. Il n'est pas installé de manière autonome puisqu'il est abrité par une université locale. Ses activités sont elles aussi statutairement et académiquement partagées. Le MBA est un diplôme de la marque CFVG reconnu par l'université locale. Les MMI spécialisés sont délocalisés et sont donc sous l'homologation d'établissements étrangers. Les activités de conseil et de formation continue sont uniquement protégées par la licence et la marque CFVG. La gestion financière et administrative est autonome mais la gouvernance est multipartite. Il est financé par l'aide au développement et par son activité. On pourrait considérer que le CFVG comme un mariage opportuniste et complexe de plusieurs modèles. Peut-il pour autant servir de modèle ou tout au moins donner des idées ?

<sup>856</sup> En supposant toutefois que ces mouvements de fonds soient autorisés par le Viêt-nam, qui de part le MOU signé avec l'AITCV peut faire prévaloir une ambiguïté concernant le transfert des fonds.

<sup>857</sup> En 2009, le Vietnam, conformément aux engagements pris dans le cadre de l'Accord général sur le commerce et les services (GATS), autorisera que des projets dans l'enseignement supérieur soient financés à 100% par des capitaux étrangers. Plusieurs projets d'implantations d'universités étrangères sont en cours, en particulier celui d'une université germano-vietnamienne, en coopération avec la région de Hesse.

### Délocalisation dans une université vietnamienne : les risques partenariaux ?

La situation hybride du CFVG est une bonne introduction pour la présentation des 72% de MMI délocalisés dans une université locale. Nous avons déjà fait apparaître deux cas de figure concernant leur implantation. Une minorité se trouve intégrée dans un centre de formation coopératif qui a autorité pour l'homologation<sup>858</sup>. Les autres sont dans un département non spécifiquement à vocation internationale et dépendent de l'autorisation directe de l'Etat<sup>859</sup>. Dans un contexte de forte bureaucratie et d'influence du réseau formel ou informel, ceci peut sérieusement interférer sur l'administration des dossiers d'ouverture. Donnons pour exemple des extraits d'un rapport réalisé par une université vietnamienne, faisant le point sur le dossier d'autorisation à déposer auprès des autorités. « [...] - *le contrat de coopération va compléter un dossier de demande d'ouverture du Master [...] qui doit être déposé au MOET (Ministère de l'Education et de la Formation) par un représentant de l'université vietnamienne. - Le MOET va transmettre successivement le dossier aux cabinet du 1<sup>er</sup> ministre, services des relations internationales, services des études universitaires et postuniversitaires, services des finances, services des ressources humaines et autres services.... - Ces services sont contactés pour avis de faisabilité et de validité du dossier. Le bureau du Premier ministre doit donner son accord pour officialiser définitivement la mise en place du Master. [...] Il faut savoir que l'accord officiel du Premier ministre risque de nous parvenir après une très longue période qui, par exemple, pour le Master 2 (MBA) en gestion mis en place entre l'Université [...] et l'Université [...], a mis près de dix ans à parvenir alors que le programme avait démarré, [...] ».*

La délocalisation d'un diplôme laisse pratiquement porter, dans la majorité des cas, **l'essentiel de la responsabilité à la maison mère. Une responsabilité qui est donc peu partagée par le partenaire vietnamien.** Il en est ainsi des aspects - **juridiques** (le recteur est le dernier garant en cas de conflit) - **académiques** (la maison mère délocalise son homologation) – **financiers** (elle assume les investissements de départ et les résultats) – **promotionnels** (elle met en jeu sa marque et fournit l'essentiel des outils de communication).

La responsabilité de l'université d'accueil est engagée auprès des tutelles vietnamiennes au **niveau académique** (pour l'autorisation de départ), **financier** (notamment pour la fiscalité), **administratif envers les autorités locales** lorsqu'elle doit rendre compte des éventuels problèmes de disfonctionnement résultant d'une activité internationale ayant lieu sur son sol. Des précédents démontrent qu'en cas de conflits avec les étudiants, l'université locale qui se trouve en porte-à-faux, à tendance à considérer l'université étrangère comme entièrement responsable de la prestation.

### Des conventionnements limités mais incontournables<sup>860</sup>

Pour tout diplôme délocalisé, les parties sont dans l'obligation de mettre en place une convention **de coopération (MOU) ou un contrat**. Ce contrat est principalement bilatéral<sup>861</sup>.

<sup>858</sup> Il en est ainsi des MMI implantés dans les ICD de Polytechnique à Hanoi, de l'Université Nationale.

<sup>859</sup> Par exemple, les MMI soutenus par l'AUF, le MMI de l'UBI au sein de l'USSH d'HCMVille, les MMI de l'ULB/SOLVAY au sein de l'Université ouverte d'HCMVille, le MMI de Maastricht à Polytechnique à HCMVille, etc.

<sup>860</sup> Voir l'exemple d'une convention d'un MMI subventionné, annexe 4.7.

<sup>861</sup> Le contrat est signé par plusieurs partenaires lorsqu'il est délivré en multi-partenariat ou soutenu par un projet de coopération internationale ou de fonds privés. C'est par exemple le cas de la formation *Funded by Freeman Foundation* qui soutien le MMI de la

Il est signé **dans les tous cas par les rectorats** et selon les situations, **par les divers donateurs, les Etats ou autres partenaires**, par exemple les entreprises dans le cas de HSB avec la chambre de commerce américaine. Cette convention ou contrat définit généralement les conditions suivantes<sup>862</sup> :

- **la réglementation** impose la mise en place d'une convention (*thoa thuan*) entre les parties. L'Etat n'impose aucune forme à ce document de valeur juridique. Il explicite les grands axes de la coopération. Dans les faits, il est si général que l'on s'y réfère rarement. Les litiges se traitent principalement à l'amiable par les référents directs sous l'autorité des recteurs. Finalement, un contentieux qui ne trouve pas de solution doit être traité par les autorités de tutelles<sup>863</sup> ;
- **les finalités**. Au préalable, la majorité des conventions, qu'elles soient anglo-saxonnes ou pas, présentent les finalités du projet dans le cadre d'activités de coopération en faveur du développement du Viêt-nam, de son système éducatif et économique, de l'intérêt pour l'université d'accueil. Ceci est dans l'esprit de la loi en faveur de l'ouverture des MMI suivant une logique culturelle. **Dans la majorité des conventions, la délocalisation est un moyen de développement et non pas une fin ou prestations, pour satisfaire des intérêts mercantiles**<sup>864</sup> ;
- **le programme scientifique, le diplôme**. Le contractant étranger s'engage à garantir la réalisation du programme scientifique de manière à pouvoir délivrer son diplôme. Cet engagement ne porte formellement que sur une définition très globale concernant l'enseignement et l'évaluation des étudiants. Pour exemple, les universités étrangères s'engagent « [...] à *rechercher les moyens permettant d'assurer le suivi méthodologique et l'encadrement sur place et à distance des étudiants du Master* [...] »<sup>865</sup>. La définition des responsabilités est généralement de cet ordre pour tous les chapitres ;
- **les fonctions principales sous-traitées**<sup>866</sup>. Dans la majorité des cas, l'engagement de l'université vietnamienne peut être apparenté à une forme de sous-traitance des activités que l'université étrangère ne peut pas assumer à distance ou par la mobilité. Le concept commercial de sous-traitant s'applique dans la mesure où rares sont les collaborations qui entraînent une véritable coresponsabilité dans la délivrance du diplôme, comme c'était le cas en partie pour le MBA de Maastricht ;
- **le financement**<sup>867</sup>. L'article traitant de la partie financière est généralement le plus précis. C'est probablement parce que cet aspect est facilement quantifiable et que les enjeux financiers comportent des risques et des intérêts de plus en plus importants avec la disparition progressive des subventions. Il est généralement mentionné : les procédures qui fixent le montant des frais de scolarité – le mandatement de la gestion financière - le système de répartition des frais de scolarité.

Prenons l'exemple d'un article portant sur le financement d'une convention dans le cadre d'un projet subventionné : « *Article 6 – Financement du Master [XX] - L'Université [YY] et les universités [ZZ] s'entendent pour fixer les droits d'inscription au Master [XX]. Les droits d'inscription du Master seront perçus et gérés par l'Université [YY] (vietnamienne) . [...] La répartition des montants au titre des frais de gestion administrative et de logistique revenant*

Hawai Business School à Hanoi ou de la formation en management de Harvard à HCMVille (programme Fulbright), du CFVG. Ce fut le cas des MMI de l'ULB/SOLVAY à Hanoi et HCMVille avec l'APEFE ou du MMI de Maastricht à Polytechnique (programme SAV).

<sup>862</sup> Observé à partir de plusieurs contrats de coopération. Un exemple type est présenté dans l'annexe 4.7.

à l'Université [YY] (vietnamienne) [...] et ceux destinés au financement des missions et des cours sera précisée dans une annexe financière » ;

- lorsque le projet est soutenu par des fonds de coopération, le montant, la destination et les conditions de contrôle sont précisés dans une convention tripartite alliant le donateur ou font l'objet d'une convention séparée.

La convention passée est donc très générale et marque globalement la responsabilité de chacun notamment au niveau de la diplomatie, des aspects financiers, des prestations sous-traitées à l'université locale. La signature marque dès lors la possibilité de lancer le processus d'autorisation. Cependant, comme pour l'autorisation par la tutelle vietnamienne, il se peut dans les faits que le programme débute même si la convention n'est pas signée<sup>868</sup>. Blocage bureaucratique ou principe culturel qui consiste à rendre suffisant l'engagement oral des parties, on notera que ce cas de figure est courant au Viêt-nam dans toutes affaires, commerciales ou pas. Ainsi de nombreuses activités démarrent, ou des transactions sont réalisées en dehors de tous documents officiels.

Cependant, une fois cette procédure entamée ou finalisée, il reste à mettre en œuvre les activités principales qui vont conditionner de manière opérationnelle, sur le terrain, la réalisation de la formation, notamment la détermination précise du programme, l'expertise scientifique et l'ingénierie pédagogique, le montage financier, la promotion, la sélection et le recrutement.

### 4.3.6 Les programmes MMI dans le marché

Partant du principe qu'il est décidé en fonction des besoins et/ou des intérêts de toutes les parties et des acteurs, le programme devient le corps de la prestation. Il devient alors en principe un important élément de différenciation par le jeu des spécialisations dans le segment très étendu des formations un management, à la gestion et à l'économie. D'autres variables peuvent interférer pour aider à la différenciation dans une même spécialité comme, en ce qui concerne le marché vietnamien, les MBA. Ces variables peuvent ainsi dépendre de l'origine des enseignants, des contenus intrinsèques, ou de diverses conditions pédagogiques environnant la délivrance du programme.

<sup>868</sup> On a relevé dans certains cas que le démarrage du programme, voir la délivrance des premiers diplômes, se sont effectués sans que le MOU soit signé, voire sans que l'accord de délocalisation de la tutelle soit donné. On nous donne comme principales explications : la forte bureaucratie locale – l'indécision de certains organes de décision au niveau des partenaires étrangers – certains freins politiques à l'encontre des programmes étrangers. On peut supposer que cette situation traduit un contrôle limité des tutelles et/ou un risque limité.

	2005		2008		Différence 05-08	
	Nombre (*2)	%	Nombre (*3)	%	Nombre	%
Objet	33	100%	43	100%	10	30%
Dont MBAs	22	67%	28	65%	6	27%
Dont spécialités	11	33%	15	35%	4	36%
Dont non anglo-saxons	15	45%	18	42%	3	20%
Dont autres	18	55%	25	58%	7	39%

Source : réalisation de l'auteur

(\*1) sur la base des spécialités identiques relevées dans les deux enquêtes

(\*2) dont 16 à Hanoi et 17 à HCMVille

(\*3) dont 23 à Hanoi et 21 à HCMVille

*[Tableau 4.1 bis - MMI délocalisés au Viêt-nam, par spécialités/ MBA, entre 2005 et 2008]*

Il y avait trente trois MMI répertoriés en 2005 (tableau 4.1 bis). En trois années académiques, le total a progressé de 30% (43 MMI en 2008). Il y a eu seize entrants (dont 9 non anglo-saxons) et quatre sortants (dont 1 anglo-saxon). Cela représente donc un turnover de près de 46% sur trois années. Ce phénomène fait naturellement chuter la durée de vie moyenne des programmes d'une année, passant de six années en 2005 à cinq années en 2008.

La diversification du programme délocalisé ne porte jamais officiellement sur son éventuelle différenciation avec celui dont il est l'émanation dans l'université mère. Ceci n'est pas en principe autorisé par la réglementation académique des tutelles des deux pays, qui imposent la délivrance d'une formation à l'identique pour homologuer le diplôme. D'autre part cette différenciation serait un mauvais argument marketing puisque le public choisit une formation étrangère pour obtenir le même diplôme. Notons que ce cas de figure ne concerne pas, en principe, le MBA du CFVG puisqu'il a été créé et validé localement et qu'il ne dépend donc pas d'une homologation étrangère. Il faut aussi remarquer qu'une formation telle que le Master en management délivré par Harvard (programme Fulbright) est totalement libre de programmer ce qui l'intéresse puisqu'elle ne délivre qu'une attestation. Nous verrons que ces deux cas de figure sont importants pour la suite de notre recherche.

Concernant les conditions imposées par les tutelles pour la programmation, on note que le ministère vietnamien délègue la responsabilité aux divers conseils scientifiques mis en place localement pour encadrer les programmes et aux universités d'origine<sup>869</sup>. Aucune adaptation n'est obligatoire. C'est ainsi que nous trouvons, à l'image du marché international des MMI et des MBA en particulier, une très grande diversité à tous les niveaux. Elle se traduit par exemple par des durées de programme très variables, tableau 4.2 :

<sup>869</sup> Les décisions concernant les programmes et les homologations des diplômes doivent être jointes au dossier d'autorisation d'ouverture.

<b>Tableau 4.2 - Durée des programmes en 2008</b>		
<b>Objet</b>	<b>Ecart</b>	<b>Moyenne</b>
<b>Durée des programmes</b>	De 12 à 36 mois	19 mois

Source : réalisation de l'auteur

[Tableau 4.2 - Durée des programmes en 2008]

Les conséquences de cette absence de standardisation internationale se répercutent de manière plus forte sur les crédits requis, les périodes, les heures de cours (tableaux 4.2 et 4.3 infra). L'EMBA du RMIT requiert le moins d'heures de cours tandis que le MBA du CFVG est celui qui nécessite le plus d'heures.

<b>Tableau 4.3 - Nombre d'heures de cours et années d'expérience requises en 2008</b>		
<b>Objet</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Ecart</b>
<b>Nombre d'heures de cours (*1)</b>	422	144 - 576

Source : réalisation de l'auteur

(\*1) cours annoncés, les Travaux dirigés peuvent être inclus

[Tableau 4.3 - Nombre d'heures de cours et années d'expérience requises en 2008]

Il est impossible, dans l'état de nos investigations, de savoir précisément ce que regroupe ce nombre d'heures. De nombreuses personnes interrogées ou les sites consultés n'indiquent pas s'il s'agit de travaux dirigés, d'équivalence de crédits de stage ou de mémoires, de travail de groupe, etc.

On peut ajouter aux différentes durées les formations de remise à niveau qui sont proposées dans 1/3 des programmes recensés<sup>870</sup>. Elles concernent généralement des fondamentaux en économie, marketing, comptabilité, finance et en anglais. Les mises à niveau sont entièrement gérées par les établissements locaux, les prix sont abordables et leur durée fortement variable, de un à six mois. Ils sont proposés pour les formations MBA dans les campus permanents, par le programme de La Haie et Harvard, ainsi que par trois programmes anglo-saxons.

Concernant l'enseignement scientifique, ou ce qu'on appelle communément au Viêt-nam, les cours magistraux, la tutelle impose un encadrement de 50% par les enseignants étrangers. Il n'est pas précisé si ces derniers doivent provenir de l'institution d'origine. Par l'origine des enseignants, nous sommes donc en présence d'une nouvelle forte variable potentielle de différenciation des programmes, tableau 4.4 :

<sup>870</sup> 9 sur 27 réponses.

% de professeurs étrangers délivrant des cours (*1)	100%		80%-90%		50% et 66%	
	Nombre	% sur total	Nombre	% sur total	Nombre	% sur total
<b>Dont Nbre anglo-saxons</b>	8	42%	1	5%	10	53%
<b>Dont Nbre non anglo-saxons</b>	11	58%	3	16%	5	26%
<b>Total</b>	19	50%	4	11%	15	39%

Source : réalisation de l'auteur

(\*1): sur 38 réponses

[Tableau 4.4 - Taux de professeurs étrangers par programme en 2008]

L'établissement peut ainsi mettre en valeur un diplôme encadré par une équipe totalement internationale. Il peut aussi rechercher un encadrement à 50% local pour diminuer ses charges et alléger les coûts des formations. La proportion d'encadrants locaux peut compenser le manque d'experts mobilisables et devenir ainsi une condition essentielle pour garantir la formation. L'encadrement associé peut être enfin le fruit d'une volonté commune pour tendre vers la pérennité du programme ou pour faciliter son adaptation scientifique et pédagogique.

Nous sommes de toute façon dans un marché des MMI insaturé et en pleine croissance, face à un public qui manque grandement de représentations concernant ces prestations<sup>871</sup>. Ainsi ces formations ont l'avantage de couvrir la plus grande palette de fonctions, de métiers et de secteurs d'activités. Ils ont tout autant pour rôle de former les élites des entreprises aussi bien que celles de certaines organisations publiques ou privées, dans ce contexte nouveau de croissance spectaculaire.

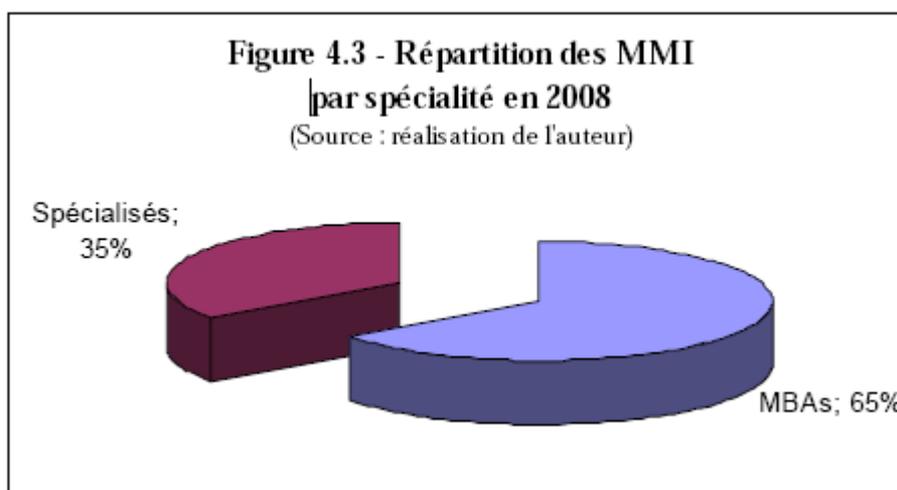
Le secteur éducatif ne diffère pas en cela des autres secteurs tel que le tourisme au Viêt-nam, qui, pour capter un marché intérieur naissant, propose des produits très standardisés convenant à la grande majorité des Vietnamiens qui découvrent le plaisir de partir en vacances. Cependant, une diversification de l'offre est aisément prévisible et déjà constatable. « *Au Viêt-Nam, des programmes de Masters spécialisés font leur apparition [...]* »<sup>872</sup>.

Les MMI spécialisés représentent actuellement 35% du total (figure 4.3, infra). La quinzaine présente en 2008 représentait les domaines de la banque, du marketing, du tourisme, de la finance, du management public, etc. Même si les spécialisations sont plus variées et que le nombre augmente en valeur absolue, la proportion relative est identique à 2005. Les spécialisations scientifiques sont majoritairement soutenues par des programmes d'aide publique<sup>873</sup>.

<sup>871</sup> En référence à l'enquête réalisée à la sortie de l'université d'Economie de Hanoi, moins de la moitié des étudiants interrogés reconnaissait l'appellation de MBA. Source : Gilbert Palaoro, « Quelle stratégie pour l'offre universitaire francophone : l'exemple des masters de gestion au Viêt-nam? », communication in *les actes du congrès Asie-Pacifique des professeurs de français*, Taiwan, 2006.

<sup>872</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition », *op. cit.*, page 65.

<sup>873</sup> Le seul programme anglo-saxon concerné est celui multilatéral AUCP, Houston Clear Lake, Missouri-St.Louis, La Trobe.



[Figure 4.3 - Répartition des MMI par spécialité en 2008]

La spécialisation peut résulter d'une stratégie de diversification de l'activité d'origine, qui correspond souvent à un MBA. L'établissement cherche à valoriser différemment sa marque en se démarquant du marché des MBA, à maintenir un positionnement sur le marché en augmentant le volume d'activités et le nombre de places et comme nous l'avons précédemment expliqué, rechercher un meilleur équilibre financier en jouant sur la répartition des charges communes à plusieurs programmes.

On note une grande diversification dans l'aménagement ou l'environnement des programmes, lorsqu'elle n'est pas complexe et coûteuse à mettre en place. Les programmes ne changent pas, mais le service est modifié ou complété. On ouvre ainsi l'assiette de recrutement en s'adaptant aux besoins de la clientèle. On a vu que les programmes de mise à niveau sont fréquents. La majorité des programmes se déroulent en soirée et/ou le weekend, sous forme de modules compressés. Ceci convient mieux aux étudiants salariés, permet de réduire les temps des mobilités, libèrent le peu de places disponibles en journée pour les formations vietnamiennes initiales et permet aux personnels locaux de cumuler des emplois.

L'âge moyen relativement avancé du public<sup>874</sup>, son origine (une grande partie assume déjà des fonctions de cadre en management), la manière dont est articulée la majorité des programmes (module, cours du soir, etc.), devrait finalement leur conférer pratiquement à tous l'appellation « exécutive ». Mais dans les faits, seuls 10% des MBA existants revendiquent cette appellation<sup>875</sup>. Paradoxalement, le terme comporte généralement une connotation négative auprès de la population, qui considère qu'une formation « exécutive » est de qualité et de reconnaissance inférieure dans la mesure où elle est construite pour le secteur professionnel. Elle sortirait ainsi, de manière représentative, du champ académique post-universitaire. On note toutefois que, en dehors des aspects marketing, cette appellation pourrait difficilement s'appliquer à de nombreux programmes, justement à cause du manque de relations avec le secteur des entreprises. La grande majorité des étudiants sont certes

<sup>874</sup> Nous relevons en 2005 que la moyenne était d'une trentaine d'années. Les 12 réponses obtenues étaient comprises dans une fourchette d'âge moyen entre 26 ans et 35 ans. Les chiffres ne sont pas précis mais la tendance traduisait clairement, pour les programmes qui ont répondu, que le public relevait très majoritairement du secteur de la formation professionnelle. Le coût des formations obligent les étudiants à économiser pour pouvoir payer leurs études.

<sup>875</sup> Dont l'AIT, HSB, RMIT et UBI

salariés mais ils ne sont pas dans une dynamique de formation qui les lie directement à leur entreprise.

Hormis la tentative de l'AITCV, nous n'avons noté aucune forme de diversification par des implantations en dehors des deux grandes villes<sup>876</sup> selon une répartition équilibrée et ce malgré un bassin de recrutement nettement plus important à HCMV.

Deux facteurs peuvent expliquer ce phénomène :

1. Comme pour tous les projets de coopération, l'avantage de la capitale prévaut dans la mesure où les demandes et les subventions, locales et étrangères, convergent prioritairement vers les sièges sociaux, les ministères, etc. ;
2. L'attractivité et le dynamisme commercial du bassin d'HCMV incitent économiquement les diplômés à s'orienter plus rapidement vers une activité professionnelle.

Dans ce dédale de diversités, on observe tout de même un facteur commun. C'est ainsi que tous les programmes des établissements non anglo-saxons sont délivrés en anglais sauf deux d'entre eux. C'est uniquement dans le but de capter les étudiants parlant anglais, sachant que les étudiants parlant une autre langue et notamment le français, correspondent à une niche très difficile à attirer. Le problème majeur se situe dans les niveaux inférieurs où la langue anglaise est pratiquement la seule à être enseignée et ce malgré les efforts entrepris par certains pour promouvoir le multilinguisme et la diversité culturelle. Notons que les deux licences de sciences de gestion qui ont ouvert leurs portes récemment, dans le cadre des PUF, sont francophones. Leur recrutement est assuré par les bacheliers des classes bilingues franco-vietnamiennes qui pour l'instant arrivent encore à fournir un nombre suffisant de candidats. De plus, les programmes délocalisés en MMI ayant connu une forte progression durant les trois dernières années, ce qui rajeunit l'âge moyen de ces derniers.

Les programmes sont largement dominés par les MBA qui couvrent 65% d'entre eux, c'est donc le produit phare du marché. Les autres programmes correspondent aux spécialisations classiques et de base (marketing, banque, finance, entrepreneuriat, ...). Ces MBA n'ont en commun que le nom et les cours fondamentaux. Pour le reste, l'absence d'harmonisation au niveau mondial en matière de standardisation internationale et de préconisation académique locale leur confèrent une grande diversité dans leurs contenus. Cette diversité s'accroît par des facteurs de différenciations dans la manière de conduire et d'aménager le programme. Ce constat porte notamment sur la durée, le nombre de crédits, la compétence de l'encadrement scientifique. Par soucis de s'adapter aux besoins des étudiants et de faciliter l'organisation du programme, des aménagements peu appropriés sont réalisés par l'intermédiaire de cours du soir, de compression des cours, voire même de changement de nom du programme<sup>877</sup>. Ces changements qui portent sur la qualité de l'accueil et du service sont communs à la majorité des concurrents. Il en est de même pour la langue utilisée qui, pour coller aux capacités et aux attentes des clients potentiels, se trouve être l'anglais, à quelques rares exceptions près.

#### 4.3.7 Expertise exportée et ingénierie sous-traitée

Parmi les fonctions principales, le recrutement des intervenants et donc de l'expertise scientifique, est déterminant pour l'homologation, la promotion et surtout pour garantir

<sup>876</sup> La tentative de l'AITCV (AIT Center-Vietnam), consistant à délocaliser un MMI en province à Can Tho ou Da Lat, est semble-t-il avortée.

<sup>877</sup> Il s'agit parfois de changer le nom du programme pour pouvoir « coller » aux représentations des étudiants.

l'excellence attendue par le public. La délocalisation impose des contraintes techniques et pédagogiques qui compliquent sérieusement la formation des équipes. Elles sont notamment liées, autant pour les enseignants étrangers que pour toutes les ressources humaines locales- enseignants et assistants administratifs- à la disponibilité, la compétence, la capacité d'enseigner en anglais, la capacité de s'adapter dans un programme international, etc.

L'enjeu est donc de pouvoir délivrer un diplôme équivalent et d'assurer un service d'excellence. Ces objectifs dépendent principalement, dans le cadre d'un enseignement délivré dans un autre contexte culturel et dans une langue étrangère, de la qualité de :

- **l'enseignement scientifique** : contenu et mise à jour des programmes, méthodologie d'enseignement, outils de recherche, etc. ;
- **l'ingénierie pédagogique** : tous les services attenants à l'accompagnement et au suivi des étudiants en amont et en aval des cours, pour le stage, les travaux dirigés, la recherche individuelle, les travaux de groupe, la préparation aux examens, la rédaction du mémoire final, etc. ;
- **l'environnement pédagogique et l'accueil** : l'infrastructure, l'accueil et l'administration, les salles de cours, l'environnement global quotidien, etc.

Généralement, seul l'enseignement scientifique est tout ou partie délivré par l'université étrangère. Il incombe donc à l'université étrangère des impératifs de contrôle rendus nettement plus complexes par la distance et la sous-traitance. Rappelons que conformément aux procédures d'homologation et aux manques de moyens, l'Etat vietnamien délègue la responsabilité du contrôle directement aux établissements autonomes, aux universités locales et étrangères et par voie de conséquences aux tutelles étrangères. Il suppose aussi que la loi du marché peut faire office de régulation.

Nous avons déjà observé que pour les campus délocalisés possèdent localement leur propre organe de contrôle<sup>878</sup>. Dans la mesure où les MMI sont délocalisés leur gouvernance ne peut être qu'assurée à partir de l'établissement mère garant et les décisions appliquées par délégation. Les campus délocalisés comme le CFVG ou l'AITCV ont leur propre système de gouvernance et conseils scientifiques qui permettent d'intégrer de manière collégiale tous les partenaires, notamment les représentants des universités qui délocalisent. À quelques rares exceptions, les directeurs ne sont donc pas présent en continue et délèguent donc leurs responsabilités, soit à un enseignant permanent expatrié ou local, soit très majoritairement à un assistant ou à une personne mandatée dans l'université d'accueil. En effet, les directeurs de programmes ne peuvent pas se permettre d'être absents trop longtemps de leur campus d'origine et une direction assumée par un enseignant expatrié serait très onéreuse<sup>879</sup>. La nature même de la délocalisation, qui consiste à reproduire à l'identique le programme à l'étranger, rend de toute façon impossible la permanence des enseignants, à la fois sur le site et à l'étranger. Sans compter les programmes qui se trouvent démultipliés dans plusieurs pays.

Un autre souci majeur imputable à la vocation même des programmes délocalisés concerne le manque de ressources humaines locales pour suppléer, si besoin, les équipes étrangères tant pour l'enseignement que pour l'ingénierie pédagogique. En effet, nous

<sup>878</sup> Sous réserve, à partir de 2008-09, une direction générale devrait être mise en place et assurée par une personne proposée par la CCIP. Le principe de direction bicéphale est maintenu sous cette direction générale.

<sup>879</sup> Il peut y avoir des exceptions pour les MBA du RMIT, du CFVG (qui a par ailleurs un statut délocalisé très particulier), de l'Hawai Business School. Par contre les MMI de finance ou de marketing ne sont pas concernées.

savons que la principale raison qui a motivé l'ouverture internationale est justement le manque d'expertise scientifique locale pour pouvoir produire des diplômés de haut niveau. Difficile donc de trouver des personnes sur place reconnues compétentes par la maison mère. Difficile aussi de compter sur la disponibilité à long terme des personnes les plus expérimentées et donc les plus recherchées. Elles assument généralement plusieurs responsabilités, en particulier la direction des licences ou masters vietnamiens, sans compter les écoles doctorales. Elles assument aussi souvent des activités subalternes ou internationales qui peuvent être concurrentielles.

Le coût des mobilités est tout autant problématique. En supposant que les enseignants étrangers soient disponibles, encore faut-il trouver les ressources nécessaires pour couvrir les énormes charges imputables à l'expatriation ou aux mobilités.

Concernant les cours délivrés par la mobilité des enseignants, nous avons enregistré les proportions suivantes<sup>880</sup>, (tableau 4.4, supra) :

- un programme sur deux est entièrement encadrés par des enseignants étrangers ;
- environ un dixième sont encadrés à 80% par des enseignants étrangers dont le RMIT, pour qui 65% des enseignants étrangers résident au Viêt-nam ;
- environ 40% sont encadrés entre 50% et 66% par des enseignants étrangers.

Rappelons qu'il existe un impondérable règlementaire qui impose au moins 50% d'étrangers et qui, de fait, devient aussi une charge fixe. Les pays anglo-saxons sont répartis entre les catégories 1 et 3. Plus des trois-quarts des programmes subventionnés se trouvent dans les catégories 1 (58%) ou 2 (16%). On peut supposer que les choix de proportion sont liés, tout ou partie à des accords spécifiques visant à la pérennité en associant des intervenants, au souhait de réduire les charges, ou encore au souhait de jouer uniquement la carte de l'excellence.

Concernant le niveau de qualification de l'expertise scientifique de tous les projets, entre 85% et 100% des enseignants étrangers sont titulaires d'un doctorat ou justifient d'une expertise professionnelle<sup>881</sup>. Seul le RMIT annonce des niveaux de qualifications très différents, avec un corps enseignants titulaire à 20% d'un doctorat, les autres justifiant d'un master ou d'une expérience de « notoriété ».

Concernant les enseignants vietnamiens, les données sont imprécises car les personnes ont des difficultés pour nous communiquer des effectifs, des curriculums ou pour faire la distinction des statuts entre les enseignants et les assistants de cours. En moyenne les chiffres oscillent entre 20% et 70% titulaires d'un doctorat. On trouve également des réponses imprécises sur la compétence (« *40% experienced lecturers selected by La Trobe* »), ainsi que sur le statut « *100% masters and professors* ». Un seul programme a indiqué un effectif local titulaire à 100% du doctorat, la South California University, Marshall School of Business.

Les enseignants sont le plus souvent recrutés au sein des universités d'accueil, car rappelons- le, de cause à effet, elles accueillent ces MMI parce que ce sont les mieux placées, à tous les niveaux, sur le marché.

Les prestations fournies par les universités locales pour assumer la sous-traitance, de l'ingénierie pédagogique à l'accueil, sont généralement identiques ou très proches de celles

<sup>880</sup> Sur 38 réponses obtenues. La question de l'encadrement éventuel par des vacataires provenant du monde des entreprises n'a pas été posée. Certaines réponses peuvent donc intégrer ce type de personnel.

<sup>881</sup> Sur 22 réponses obtenues.

proposées à leurs propres étudiants. Les personnes déléguées à ces tâches assurent très souvent d'autres fonctions dans l'institution. Pour les MMI délocalisés dans un département standard, le service est géré au même titre que les autres programmes. Les infrastructures, la documentation, l'administration et tous les moyens pédagogiques attenants sont donc globalement identiques, sauf pour les MMI délocalisés dans des départements des affaires internationales qui peuvent jouir de services et de locaux réservés et parfois améliorés. C'est notamment le cas pour les MMI du PUF, mais ces exemples sont isolés.

Rares sont les MMI délocalisés au sein d'une université vietnamienne faisant l'objet d'accord de coopération débouchant sur la pérennité d'un programme et/ou sa reconduction par l'équipe locale. Citons le cas du MMI de Maastricht qui a permis la réalisation très satisfaisante d'un MBA entièrement vietnamien et la poursuite, difficile car entièrement autofinancée, du MMI délocalisé. Il en est de même du MMI soutenu par l'AUF<sup>882</sup> qui oblige contractuellement à atteindre des objectifs de pérennité. Ces accords impliquent la mise en place de formation de formateurs locaux. Il faut pouvoir recruter les enseignants locaux motivés, disponibles et compétents pour partir se former à l'étranger. Il faut aussi mettre en place un tutorat exercé par les enseignants étrangers au profit des locaux, pour transmettre les savoirs scientifiques et méthodologiques.

Dans les MMI qui ne poursuivent pas d'objectifs de pérennité, les enseignants locaux assument principalement ce tutorat en plus généralement de toutes les charges habituelles, y compris la préparation des cours, le suivi et l'évaluation auprès des étudiants. L'organisation prévoit généralement la logistique relative à la mobilité ainsi que la préparation technique du cours.

La question de la sous-traitance de l'enseignement scientifique, de l'ingénierie pédagogique et de l'administration ou organisation sur place est tributaire à la fois des finalités du programme et de la disponibilité des ressources et des moyens. Rappelons qu'elle est en principe sous-entendue par la délivrance à l'identique de la formation dans le campus étranger. Deux cas de figure sont à ce titre relevés : soit l'organisation a prévu des installations et des équipes spécifiques dont la valeur dépendra donc des moyens mis en œuvre par le projet, soit ces prestations sont sous-traitées et assumées par un département local, non spécifique à l'activité internationale et dans ce cas la sous-traitance sera globalement assurée avec les moyens communs à tous les étudiants de l'université.

L'étape la plus complexe concerne le recrutement des enseignants locaux. La moitié des MMI se doivent donc de compléter leurs équipes dans une fourchette de 20% à 50%. Tous les MMI sont obligés de recruter le personnel local pour assurer, en principe, le suivi et l'administration pédagogique en amont et en aval des cours magistraux délivrés par les enseignants étrangers. Ce recrutement dépend d'un marché de l'emploi, où les effectifs d'enseignants et/ou assistants hautement qualifiés sont largement insuffisants.

### 4.3.8 Financement : le point mort ?

A partir des conditions d'encadrement, d'ingénierie et d'administration, comment établir le budget et surtout comment l'équilibrer ? Quelles sont les charges à prendre en compte et pour quelles ressources ? Quel est l'impact des prix de la concurrence dans cette construction ?

Les charges fixes, salariales et de mobilité, sont très différentes en fonction du statut, des contrats et de la nationalité des personnels. Le niveau des autres charges fixes est

<sup>882</sup> Master en management des organisations, diplôme délivré par l'université de Nantes, en appui du consortium et en partenariat avec l'Université Nationale à Hanoi.

essentiellement lié aux activités sous-traitées auprès de l'établissement d'accueil. Les charges variables sont essentiellement relatives aux frais d'inscription. L'équilibre financier dépend dès lors de subventions éventuelles, de l'autofinancement et dans le cas échéant des investissements ou déficits supportés par les partenaires. C'est dans un contexte de libre marché et de concurrence croissante que devra ensuite se déterminer le tarif.

### **Détermination et évolution des tarifs du marché**

L'autofinancement des particuliers et l'investissement des partenaires prennent le pas sur aides publiques en régression. C'est ainsi que le soutien du SAV pour le projet de Maastricht et de l'APEFE pour les MMI de Solvay ULB/SOLVAY sont arrivés à terme. Il devrait en être de même à court terme pour le projet FSP soutenant les PUF. Par vocation, les aides publiques soutiennent des projets à terme et sont vouées à disparaître au profit d'un développement ponctuel ou pérenne. Les aides au développement vont progressivement diminuer au Viêt-nam, probablement avec la crise économique mondiale, mais aussi logiquement, grâce au fait que le pays devient moins prioritaire. C'est ainsi que la Suède a choisi récemment de se désengager, tout au moins sur les projets éducatifs.

De toute façon les aides ne suffisent jamais à combler toutes les charges sauf pour des programmes exceptionnels mais peu durables, tel que celui de Harvard/Fulbright. L'investissement des établissements peut quant à lui se traduire par : la mise à disposition des enseignants - la prise en charge de mobilité – la prise en charge de frais relatifs aux activités de soutien (gestion, administration générale, outils de promotion, etc.) – l'abattement des frais d'inscription, etc. Mais ces investissements sont de moins en moins tolérés par des administrations d'universités qui ont à supporter des budgets de plus en plus serrés. La nécessité de trouver des ressources est naturellement d'autant plus grande pour les établissements, comme le RMIT. Il est en principe totalement en autofinancement et a lourdement investi<sup>883</sup>.

Le positionnement des prix des programmes internationaux, comparativement aux programmes locaux, fait apparaître d'énormes écarts. En se référant aux seuls MBAs, les tarifs locaux ne dépassent pas 500 USD<sup>884</sup> soit six à trente six fois supérieur en fonction des offres étrangères.

Comparativement à 2005, les tarifs des MMI ont relativement peu augmenté, ne suivant même pas le niveau d'inflation. Mais ce chiffre est trompeur car il existe d'importantes variations de tarifs entre certains programmes et notamment en fonction de leur origine nationale, tableau 4.5 :

<sup>883</sup> Certaines de ces activités de soutien assumées par la maison mère sont peut-être gratuites à moins qu'elles ne soient facturées comme une prestation de service.

<sup>884</sup> Voir tableau 4.11 en annexe.

Objets	2005	2008	Progression
Prix moyen par MMI	8 606	10 154	18%
Ecart de prix	1935-16000	3000-18100	-
Prix moyen anglo-saxons	10 510	12 417	18%
Ecart de prix	5500-16000	7500-18000	-
Prix moyen autres	6 322	7 013	11%
Ecart de prix	1935-14500	3200-12500	-
Différence prix moyens anglo-saxons/autres	4 188	5 404	29%
Taux progression prix moyens anglo-saxons/autres	66%	77%	11%

Source : réalisation de l'auteur

*[Tableau 4.5 - Progression et tarifs de l'offre étrangère par origine, année 2005 – 2008]*

Les tarifs pratiqués par les anglo-saxons sont en moyenne supérieurs de 30%, soit 5 400 US\$<sup>885</sup>, comparativement aux autres. Cet écart s'explique à la gratuité de la scolarité dans le pays d'origine (c'est donc une aide provenant du budget de l'Etat) - qui perçoivent une subvention directe (tels que le FSP des PUF), ou une aide indirecte (mises à disposition des enseignements). On peut toutefois supposer que la grande majorité des programmes bénéficie d'aides indirectes grâce aux activités de soutien couvertes par les établissements d'origine. On note qu'il n'y a pas, tous programmes confondus, de corrélations marquées entre le taux d'enseignants étrangers et les tarifs.

La croissance des établissements anglo-saxons a été de +18% en trois années, comparativement aux autres (+11%)<sup>886</sup>. C'est le comportement des neuf nouveaux entrants anglo-saxons qui impactent sérieusement sur le résultat, alors que les sortants anglo-saxons pratiquaient des tarifs en moyenne supérieurs à 12 000 US\$ (tableau 4.6, infra).

Le tarif moyen des entrants anglo-saxons est 35% inférieur à celui du segment des MMI anglo-saxons, contrairement aux entrants de l'autre segment qui présentent un tarif pratiquement identique (seulement +1% de différence).

Les variations des tarifs pratiqués par les établissements plus anciens, notamment ceux qui ne sont pas anglo-saxons, révèlent eux aussi des comportements singuliers. Ils ont augmenté de près de 40%, soit 33% supérieur à la moyenne du marché et ils sont 8% supérieurs au prix moyen pratiqué par les entrants de leur segment

<sup>885</sup> Pour rappel : de par son origine, sa stratégie et son agrément, nous avons assimilé l'UBI comme un établissement anglo-saxon.

<sup>886</sup> Comparativement aux deux taux de croissance, la moyenne est de 7% car elle est relative à un nombre supérieur de programmes, surtout pour les MMIs anglo-saxons, qui sont en moyenne plus chers.

Tableau 4.6 - Tarifs des MMI entrants depuis 2006, par origine pays			
Nouveaux entrants à partir de 2006-08	Anglo-saxons	Autres (*2)	Différence globale
Prix moyen nouveaux entrants	8 066	7 051	8 362
Ecart de prix(*1)	7500-18000	3200 - 10000	3200 -18000
Différence avec prix moyen de leur segment (*3)	-4 351	38	4 313
Différence avec le prix moyen du marché global	-35%	1%	1%

Source : réalisation de l'auteur

(\*1) dont 4 situés entre 7500 et 8500

(\*2) dont 1 à HCM Ville, 6 à Hanoi

(\*3) en référence avec leur origine respective: anglo-saxonne ou autre

*[Tableau 4.6 - Tarifs des MMI entrants depuis 2006, par origine pays]*

Parallèlement, les tarifs pratiqués par les MMI anglo-saxons présents sur le marché en 2005 augmentent de 18% et sont 35% supérieurs au tarif moyen pratiqué par les entrants de leur segment.

Comparativement aux prix pratiqués dans les établissements d'origine, nous avons là aussi des situations très contrastées. Puisque la scolarité est pratiquement gratuite, nous pouvons considérer que les tarifs pratiqués par les universités non anglo-saxonnes, servent essentiellement à couvrir les charges directes et principales imputables aux programmes délocalisés, déduction faite des frais d'inscription, en moyenne 800 euros (tableau 4.8, infra).

Dans les programmes anglo-saxons, la scolarité n'est pas gratuite. On constate des contrastes entre les tarifs pratiqués dans leur pays comparativement au Viêt-nam, par exemples :

- le RMIT vend son EMBA à 20 000 US\$ en Australie contre 18 100 US\$ au Viêt-nam ;
- L'UBI : 13 000 US\$ en Belgique, contre 8 000 US\$ ;
- Shildler / Hawaii School of Business : 20 000 US\$ aux USA contre 18 000 US\$ ;
- Swinburne Master of International Accounting : 12 000 US\$ en Australie contre 13 200 US\$ au Viêt-nam.

Cette différence de tarifs peut s'expliquer par une diminution des charges globales, un amortissement des charges fixes effectuées sur un effectif plus nombreux et une stratégie marketing pour mieux répondre au marché.

On notera que tout au moins<sup>887</sup> six programmes annoncent des bourses complètes sachant que pour l'essentiel elles sont limitées et ont un caractère plutôt promotionnel, sauf pour l'AITCV<sup>888</sup>.

**Un budget de master délocalisé**

<sup>887</sup> Les informations en notre possession ne nous permettent pas d'avoir des informations précises sur les autres programmes même à travers leur site internet.

<sup>888</sup> Nous avons vu que l'AIT présente un système original puisque le coût du programme de 15 000 US\$ en 2008-09, représente la majorité des charges de fonctionnement, mais les étudiants vietnamiens sont en principe soit pris en charge par des Etats donateurs, notamment le Viêt-nam, soit par leurs entreprises.

A l'instar du budget prévisionnel donné à titre indicatif ci-dessous, en dehors des charges assumées par les établissements d'origine ou locaux non facturées<sup>889</sup>, il peut comprendre les grandes lignes suivantes<sup>890</sup> (tableau 4.7, infra) :

Les aides attribuées par l'établissement d'origine ou par les fonds et aides publiques de toutes sortes, portent souvent sur l'exonération ou la couverture des charges d'enseignants et de mobilité, couvrant ainsi une large partie des charges fixes (environ 30% dans notre budget, tableau 4.7, supra). On peut constater, comme dans notre exemple, que la tendance s'oriente vers une rétribution des heures de cours dans tous les MMI, y compris pour ceux dont la scolarité est gratuite dans le pays d'origine. Ceci peut s'expliquer par la nécessité d'amortir le dépassement des quotas d'heures légales à réaliser, ou la valorisation du travail par un sursalaire qui s'ajoute au per diem<sup>891</sup>. Même si cette pratique est peu courante, nous avons ajouté dans cette simulation budgétaire les charges et les produits valorisés qui peuvent être, dans l'absolu, considérées comme des subventions indirectes. Nous faisons l'hypothèse que ces lignes budgétaires peuvent avoir un impact sur la stratégie de l'établissement.

En théorie le tarif fixé est défini en fonction du nombre d'étudiants, pour atteindre un point mort et équilibrer le budget.

<sup>889</sup> Les charges générées pour toute la préparation du programme, notamment les déplacements des équipes internationales et les salaires, ne sont jamais, à notre connaissance, prises en compte et amorties dans le budget. Nous les considérons à ce titre comme des charges de soutien et de développement assumées par les budgets des établissements d'origine et d'accueil.

<sup>890</sup> Exemple réel d'un budget prévisionnel réalisé en 2007 avec pour perspective l'ouverture d'un programme délocalisé d'un établissement francophone, voir tableau 4.8 en annexe.

<sup>891</sup> En fonction du statut des établissements, les termes varient pour respecter les réglementations administratives et/ou fiscales du pays d'origine.

Tableau 4.7 - Budget prévisionnel d'un MMI délocalisé par un établissement francophone en 2008			
Intitulé			Total
salaires des intervenants étrangers			32 100
déplacements internationaux			13 600
salaires des intervenants			1 800
per diem			4 000
administratif, personnel, promotion, sélection			70 000
matériel et équipement			15 000
<b>TOTAL CHARGES FIXES</b>			<b>136 500</b>
<b>Charges variables pour 30 étudiants</b>			
frais d'inscription par étudiant	800	30	24 000
frais de stage et mémoire	500	30	15 000
<b>TOTAL CHARGES VARIABLES</b>			<b>39 000</b>
<b>TOTAL DES CHARGES</b>			<b>175 500</b>
<b>BILAN BUDGET PREVISIONNEL</b>			
dotation publique couvrant les mobilités internationales et les salaires			50 000
différence en coût moyen et dotation			125 500
coût moyen à amortir pour un effectif de 30.			4 183

Source : réalisation de l'auteur suivant un projet MMI de spécialité réalisé sur HCMVille.

[Tableau 4.7 - Budget prévisionnel d'un MMI délocalisé par un établissement francophone en 2008]

Pour les masters délocalisés dans des universités, rappelons que les charges qui incombent à l'établissement d'accueil font généralement l'objet d'un accord entre les partenaires étranger et vietnamien. Trois cas de figures peuvent dès lors se présenter afin d'amortir ces charges :

- **un taux fixe est négocié par inscription.** Nous avons en exemple un MMI à HCMV qui fait état d'une répartition à 40% à l'avantage de l'université vietnamienne pour des frais de scolarité d'environ 10 000 US\$. Celle-ci assume les salaires de tous les intervenants et personnels vietnamiens ainsi que toutes les autres charges locales (travaux dirigés, administratifs et pédagogiques, infrastructures et accueil). Les 60% restant couvrent notamment les mobilités, les salaires des enseignants étrangers ainsi que les frais d'inscriptions de l'université anglo-saxonne ;
- **un montant fixe forfaitaire est déterminé** et reversé à l'université vietnamienne pour couvrir toutes les charges estimées suivant un effectif minimum à atteindre. En dessous de ce dernier, chaque inscription manquante fait l'objet d'une réduction de la somme forfaitaire initiale prévue. Dans un cas observé, l'effectif minimum à atteindre était plafonné à 60 pour un MBA ;
- **les charges sont remboursées en frais réels** et les frais de scolarité sont entièrement versés à l'université vietnamienne. Cette gestion financière s'applique généralement pour les projets subventionnés. Un résultat positif éventuel profite

dès lors à l'université d'accueil pour le remboursement de toutes les charges non évaluées et au profit de son développement.

On note que les salaires déclarés de tous les personnels vietnamiens qui seraient sous contrat du projet étranger doivent obligatoirement transiter par l'administration de l'université locale. La réglementation interdit le salariat direct entre un employeur étranger et vietnamien. La transaction s'effectue par des opérateurs mandatés tels que FOSCO<sup>892</sup>.

Nous constatons donc que sur le marché vietnamien, les facteurs qui permettent de construire le budget et de déterminer les tarifs des MMI sont d'une grande diversité mais aussi comparativement d'une forte complexité. Parmi les vecteurs qui conditionnent ce budget, nous retrouvons : l'origine du pays qui détermine la gratuité ou pas de la scolarité - les structures qui entraînent ou pas la prise en charge de tout ou partie des charges - les accords partenariaux qui fixent la participation ou l'investissement des parties - les choix qui concernent l'ingénierie pédagogique qui impactent sur les charges du personnel - etc. La diminution des aides publiques renforcent progressivement le besoin de trouver des financements propres. Tous ces éléments permettent de construire un budget composé essentiellement de charges (84% dans notre exemple). Ce fait renforce l'importance de trouver un tarif adéquat qui permet de fixer et d'atteindre l'effectif escompté.

D'impressionnants écarts de tarifs sont constatés en fonction de variables liées aussi bien à l'ancienneté des programmes qu'à leur origine pays. C'est notamment le cas comparativement aux tarifs locaux, ou entre les établissements anglo-saxons et les autres. Le montage financier est donc le fruit de savants calculs entre partenaires qui doivent tenir compte de la capacité de chacun, du marché, de l'environnement réglementaire, tout en maintenant leurs intérêts pour atteindre leurs objectifs.

Finalement, en dehors de la question d'éthique et d'un point purement comptable, comme pour toute prestation de service, il revient aux établissements de résoudre une équation subtile « coût/effectif » qui doit déterminer le point mort, l'équilibre budgétaire et les tarifs.

### 4.3.9 Un marketing Mix MMI complexe : le cas

La question du public et des effectifs se pose donc avec force. Elle renvoie à la capacité globale des établissements de pouvoir assurer la promotion de leur formation. Cette activité souvent assumée par des établissements peu coutumiers de cette pratique est de plus en plus incontournable, sauf pour les rares projets totalement financés par les aides publiques.

Qu'en est-il donc des modes de promotion et de communication observés dans notre marché, sont-ils évitables ou incontournables, comment s'expriment-ils ?

Attachons nous dans un premier temps à dresser un tableau des moyens de marketing mix<sup>893</sup> attaché à un service d'éducation et qui pourraient en principe être utilisés pour l'offre étrangère. Le **marketing mix** désigne l'ensemble cohérent de décisions relatives aux politiques marketing, il est communément nommé le modèle des « 4 P » (*product*,

<sup>892</sup> *Foreign Organisation Service Company*. Ces compagnies sont officiellement créées pour favoriser l'implantation et la gestion du personnel des sociétés étrangères. On observe qu'elles pourraient aussi avoir l'avantage de mieux contrôler la taxation et les mouvements de ces mêmes entreprises. C'est ainsi que récemment, les compagnies telles que FOSCO doivent établir auprès de chaque compagnie la taxation relative à toutes indemnités, per diem, ou autres versements directs effectués par les entreprises auprès de leurs salariés.

<sup>893</sup> Largement vulgarisé par Philip Kotler sur la règle dite des « 4 P », ces quatre politiques définissent le produit au sens large et ses implications commerciales au plan de la politique de Production, de Prix, de distribution (Place), de Promotion.

*price, place et promotion*) lorsqu'il s'agit d'une production de type industrielle au profit d'une entreprise ou d'une marque. Dans le cas d'une activité de service il convient d'appliquer le modèle des « 7P »<sup>894</sup> qui permet d'ajouter trois éléments complémentaires (*process, people, physical evidence*). Dans le cas de la stratégie marketing des MMI le modèle des 7P peut se traduire en principe par les activités suivantes :

- **I a politique de produit** , choix du master, MBA générique/standard, MBA de haut de gamme, spécialisation MBA (ex : *executif MBA*), spécialisation professionnelle, MMI de focalisation linguistique, etc. (figure 5.1, infra) ;
- **I a politique de prix** , écrémage, pénétration, prix d'acceptabilité, rentabilité, etc. La politique tarifaire prend encore plus de sens dans ce marché où se côtoient des offres publiques subventionnées et des offres privées ;
- **la distribution**, choix du réseau et des canaux de distribution, la force du réseau des affaires internationales, l'inscription par internet, le relai des universités partenaires, le rôle des agences de placement ;
- **la promotion** : la politique de communication pour toucher les prescripteurs<sup>895</sup> et les étudiants, grâce notamment - aux études de marché ou au choix du type publicité - à l'attractivité du programme acquise par la notoriété les accréditation ou les classements internationaux – à la promotion et au marketing direct (brochures, annonces, médias, site internet), relations publiques (organisation de manifestation, salon éducatif, remise de diplôme) – à l'appui du réseau des anciens diplômés ;
- **le process us interactifs avec l'étudiant**, ensemble des moyens mis en œuvre pour permettre à l'étudiant d'être acteur de ses choix, de sa formation. Qualité des supports et des conseils prodigués pour l'orientation académique et professionnelle, mise en place d'un règlement intérieur, participation des étudiants aux décisions, processus de contrôle et d'évaluation de la formation, etc.
- **le personnel**, capacités de la force de vente, présence d'une équipe de permanents ou d'une représentation locale vietnamienne, formation et valorisation des cadres qui assurent la promotion ; qualité global de l'accueil, disponibilité de l'équipe, etc.
- **le support physique**, visibilité des locaux, qualité de l'établissement et des installations (salle de classe, équipements, bibliothèque électronique, service sur le campus), le service de l'ingénierie pédagogique (moyens généraux de suivi de la scolarité, gestion administrative et comptable des dossiers, participation possible des étudiants à la vie de l'établissement, modalité de paiement, bourse, suivi des anciens pour l'insertion, etc.).

### Le cas RMIT Vietnam

Parmi tous les établissements étrangers présents rares sont ceux qui ont, ou qui se donnent les moyens de poursuivre une stratégie qui soit en mesure de répondre globalement aux sept caractéristiques du marketing Mix propre aux services. En fait seuls les campus délocalisés ou assimilés peuvent se le permettre puisqu'ils ont la maîtrise d'un bout à l'autre du processus. Parmi eux se dégagent largement le RMIT et à une autre mesure des établissements tels que le CFVG ou l'HSB. Ainsi le RMIT est véritablement le seul à pouvoir faire valoir une totale autonomie de fonctionnement et une maîtrise marketing. Ceci lui permet de mettre en avant des valeurs ajoutées qui place pratiquement cet établissement

<sup>894</sup> Notamment développé par Berry (1985), Eiglier et Langeard (1987) ou encore C. Lovelock (1996). Ce modèle tient compte des spécificités de la servuction (création d'un service) qui sont l'intangibilité, mais aussi l'hétérogénéité et le caractère parfaitement périssable de ceux-ci. Les « 3P » supplémentaires comprennent le *Process* : caractérisée par l'interaction avec le client - *People* : capacités de la force de vente - *Physical evidence* (support physique).

en situation de domination sur le marché comme en témoigne la première page de son site<sup>896</sup> :

*RMIT Vietnam is the Asian hub of RMIT University, headquartered in Melbourne, Australia.*

*RMIT University has made a strategic commitment to develop as a "twin hub" university, with its Vietnam campuses linking Melbourne, Australia strongly to the Asian region.*

*In line with this long term commitment, RMIT Vietnam is increasingly developing more diverse academic programs, regionally based research projects, new business and government partnerships, and growing numbers of students and academics moving between RMIT Vietnam and campuses elsewhere in the region.*

*RMIT Vietnam delivers the same degrees that students acquire in Australia. These are seen to be relevant to business and industry in Vietnam as Vietnam increasingly looks outward to the world. The degree programs at RMIT Vietnam foster essential skills in students such as critical thinking, problem solving, time management and communication.*

*In today's international business environment, employers are demanding graduates who are "job-ready" for work in such an environment. RMIT Vietnam operates an internship program for students to become work-ready. Internship placements with industry give RMIT Vietnam students valuable on-the-job experience and help them put theory into practice.*

*Industry placement are also valuable for networking purposes, and often lead to employment opportunities after graduation. Recent graduates from RMIT Vietnam have secured well paying jobs in companies including ANZ, Unilever, Colgate-Palmolive, CSC, TMA Solutions, Saatchi & Saatchi, Silkroad, Toyota, Saigon Securities Investment, Park Hyatt and Sheraton Hotels, to name just a few.*



Comme nous pouvons l'observer cette structure fait essentiellement valoir les particularités suivantes : le lien avec la maison mère en Australie – un large éventail de programmes – une assise régionale et locale – une formation accréditée identique à celle délivrée en Australie – l'acquisition de compétences répondant aux besoins du marché local et international – le suivi des étudiants pour le placement. Parallèlement à toutes ces perspectives, le RMIT a acquis une notoriété locale qui fait passer au second plan d'autres arguments marketing capitaux tels l'encadrement exclusif par des natifs, même si nombreux d'entre eux sont des vacataires, ainsi que la qualité de son campus international comme en témoigne cette photo :

<sup>896</sup> Page de présentation du RMIT Vietnam, site internet : [http://www.rmit.edu.vn/677\\_ENG\\_HTML.htm](http://www.rmit.edu.vn/677_ENG_HTML.htm) visitée le 8/07/2009.



Source : CFVG, bâtiment du RMIT Vietnam proche de HCMVille

C'est donc grâce à ses moyens financiers considérables, son magnifique campus de standard international en périphérie de Ho Chi Minh Ville comprenant amphithéâtres et salles de cours ultramodernes, véritable bibliothèque universitaire, résidences étudiantes, installations sportives (piscine, terrain de foot, etc.) et un marketing Mix agressif, que le RMIT peut se permettre d'afficher des frais de scolarité très élevés, d'avoir un double positionnement avec un Bachelor de qualité (plusieurs milliers d'étudiants en premier cycle Bachelor) et des Master très sélectifs (30 à 50 étudiants par promotion en MBA) assurent simultanément visibilité et rentabilité. Le RMIT s'inscrit ainsi parfaitement dans la logique de service commercial telle qu'elle est préconisée par tous les professionnels qui tentent d'internationaliser leur service et de défendre une position concurrentielle. Mais il doit cette capacité d'activité essentiellement au fait qu'il se trouve sur place, à grand renfort de financements, s'appuyant sur une structure moderne et sur un partenaire étranger totalement complice grâce à son total engagement. Cette situation apparaît exceptionnelle comparativement à tous les autres cas que nous observons.

#### **4.3.10 Des stratégies de marque exceptionnelle : le cas CFVG**

Mais le marketing Mix ne doit avant tout qu'être au service d'une stratégie censée valoriser la marque de l'établissement, afin qu'il puisse être reconnu sur le marché. Ainsi, nous avons tous en mémoire l'association « des trois bandes » avec la marque Adidas ou les logos des différentes marques automobiles : l'image est associée à la qualité de la marque. Dans le marché des MMI au Viêt-nam, certains comme le RMIT tentent cette même approche commerciale.

897

### Le cas CFVG

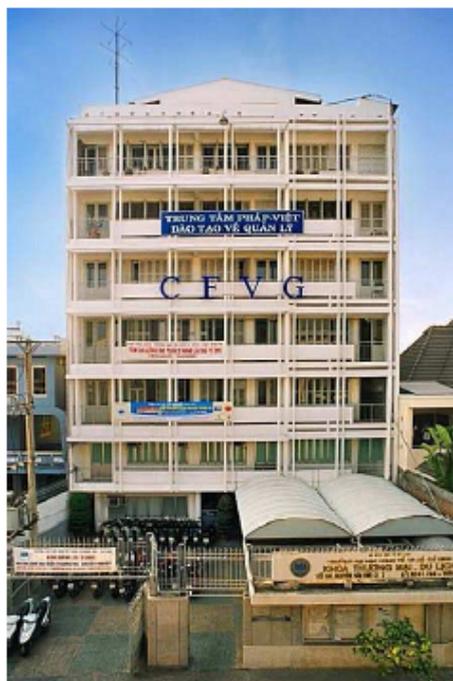
Parmi les établissements présents sur notre marché MMI rares sont ceux qui ont les moyens de travailler sur cette identification. Les mieux placés sont une fois de plus ceux qui ont des moyens financiers, la longévité et des structures permanentes. Prenons à ce titre l'exemple du CFVG pour illustrer ce que peut être une stratégie de la marque.

Pour pouvoir être identifié à une marque, au préalable, ces dernières années, comme le RMIT, le CFGV s'est attaché à poursuivre une stratégie globale pour se positionner comme leader sur le marché et être reconnu. Pour ce faire il a globalement poursuivi la stratégie suivante :

- **consolider son activité principale MBA**, notamment en modernisant toute l'ingénierie pédagogique et le marketing, en ouvrant les formations MBA aux candidats non-économistes ;
- **valoriser le MBA par des parcours internationaux** et l'accréditation européenne, notamment en : mettant en place des parcours d'excellence « un an Viêt-Nam, un an en France » - obtenant des soutiens financiers publics - maintenant des bourses incitatives, en travaillant en réseau régional avec des partenaires tels que l'AIT – obtenant l'adhésion à l'EFMD<sup>898</sup> en 2005 et l'accréditation européenne du MBA en 2008, L'accréditation EPAS du MBA – en organisant des voyages d'études (*Study Trip*) en France pour les étudiants du CFVG ou au Viêt-Nam pour des étudiants français de ESCP-EAP ;
- **diversification des programmes** par le lancement de Masters spécialisés en Marketing (IAE Paris/ESCP-EAP) en 2006 et Finance (Dauphine/ESCP-EAP) en 2007 ;
- **réactiver la formation continue** (Executive Education) par l'implication financière des entreprises au travers des programmes diplômants ;
- **renovation totale des locaux**

---

<sup>897</sup> Cf. rapport d'activité de M. Joël Broustail, 2008.



Source : CFVG, bâtiment du CFVG (étages supérieurs) et de l'Université des Sciences économiques

Comme le RMIT, il est très important de pouvoir proposer des locaux et un accueil aux standards internationaux, une ingénierie pédagogique adaptée et des programmes diversifiés et reconnus, pour pouvoir construire une image de marque avec la meilleure notoriété.

Prenons ci-dessous quelques exemples de locaux rénovés du CFVG qui pourraient paraître normaux dans les *business school* occidentales mais qui sont pour l'heure tout à fait originaux au Viêt-nam.



Source CFVG : salle informatique

C'est à partir de tous ces efforts sur plusieurs années que le CFVG a pu en suite travailler au repositionnement de sa marque. Il a du pour ce faire :

**1/ réaliser une communication à deux niveaux** : CFVG et les marques d'expertise française (« Paris ») et européenne. La multiplicité de ses partenaires (UEH, à Ho Chi Minh Ville, ESEN à Hanoi, CCIP, MAE, ESCP-EAP, Dauphine, IAE de Pais-Sorbonne, etc.) pouvant conduire à une confusion ou à une dilution de l'image du CFVG, tout particulièrement au CFVG-HCMV (qui a trois programmes distincts dans le cadre, pour chaque programme, de partenaires spécifiques).

- **premier niveau la marque CFVG** « marque ombrelle », avec un usage systématique du logo ;
- **deuxième niveau les marques d'expertise** qui garantissent en quelque sorte le standard international des programmes du CFVG, en jouant sur l'image de Paris (CCIP, Université de Paris-Dauphine et Sorbonne réunies dans une même présentation, ESCP-EAP, « *business school* » parisienne par excellence) et l'image européenne (accréditation EPAS et appartenance à l'EFMD, dimension européenne de ESCP-EAP).

### 2/ entreprendre une gestion de la marque et signalétique dans les locaux du CFVG

En parallèle, plusieurs éléments de signalétique sont mis en place :

- lettres du CFVG en relief et de grande taille sur la façade ;
- banque d'accueil avec logos du CFVG, de ESCP-EAP et de l'Université de Paris-Dauphine/Sorbonne au 4<sup>ème</sup> étage (accès ascenseur) ;
- drapeaux vietnamiens, français et européens à l'accueil et au secrétariat ;
- logos de la CCIP à tous les étages ;
- écran plasma affichant les actualités du CFVG à l'accueil de l'ascenseur au RDC.

Source CFVG : les drapeaux français et vietnamiens à l'accueil



Source CFVG : les logos du CFVG et de la CCIP

### 3/ Une priorité financière à la communication

En parallèle avec la consolidation pédagogique et le lancement de nouveaux programmes, **une priorité absolue a été donnée aux dépenses de communication (multipliées par huit entre 2004 et 2008, passant de 7820 USD à 65000 USD)**. Ces dépenses concernent principalement la publicité dans la presse et sur internet (annonces publicitaires, publidirectionnel, etc.).

#### **4/ Construction d'une base de donnée**

En parallèle avec la constitution d'une base de données de plusieurs centaines de contacts sur Ho Chi Minh Ville, des rencontres informelles (déjeuner, pots, mini-conférences en cercle restreint, etc.) sont multipliées avec les anciens du CFVG influents, des journalistes et des chefs d'entreprise, pour écouter les avis, analyses et sentiments des uns et des autres et « faire passer le message » concernant les changements en cours.

#### **5/ Renforcement des outils de communication**

Création de brochures standards détaillées avec les contributions des différentes parties impliquées (CCIP, IAE Paris-Sorbonne, ESCP-EAP, etc.).

#### **6/ Les conférences et la mise en scène de l'expertise**

Des conférences de lancement de nouveaux programmes sont organisées à grand renfort de publicité, avec plusieurs interventions d'experts, dans de grands hôtels. En parallèle, des conférences sont organisées à l'occasion de la venue de professeurs visitants sur des thèmes d'expertise « grand public » (par exemple « Le Viêt-Nam face à la crise financière » au printemps 2008).

#### **7/ Le recours aux nouveaux media**

Sur un plan national, le CFVG conduit une action de publicité sur Internet, relayés par des campagnes ou du publi-rédactionnel spécifiques au CFVG-HCMV.

Notons finalement, dans le cas du CFVG, que malgré la complexité de son système de gouvernance et de partenariat, la stratégie globale menée ces dernières années l'aura donc conduit à rivaliser avec le RMIT Vietnam. C'est par contre ses limites en termes de capacité et de qualité d'accueil qui peuvent à présent restreindre son développement. L'étape supplémentaire consistant probablement de s'agrandir, de construire, de moderniser et donc d'engager une stratégie encore plus audacieuse qui pourrait être servie par l'équilibre financier qu'elle a su atteindre. Mais dans ce cas encore faut-il pouvoir convaincre toutes les parties en présence, ce qui, dans le domaine de l'activité publique et de la coopération n'est pas toujours le plus facile à faire. Le CFVG rencontre là, en tant qu'établissement public, l'une de ses limites, comparativement aux Ecoles de commerce et surtout à des établissements privés tels que le RMIT, qui lui n'hésite pas à étendre son activité, investir pour dégager du volume et pour mieux se développer.

#### **Quand est-il des autres structures ?**

Concernant l'ensemble des structures observées, trois facteurs importants sont censés pouvoir promouvoir la marque :

- la notoriété du programme de l'établissement étranger et du partenaire vietnamien ;
- l'impact des accréditations ayant fonction d'assurance qualité ;
- le rôle des traditionnels classements si particulier dans le monde des formations au management.

Arrivent ensuite, en complément, les outils marketing d'information/orientation et de communication directe.

#### **La notoriété**

Du fait de la jeunesse des MBA au Viêt-nam, la notoriété de l'offre internationale découle essentiellement de qualités collectives et globales provenant du patrimoine des programmes de coopération, de l'image de réussite des pays industrialisés et de la réputation d'excellence de leur système éducatif, ou du simple fait d'être étranger. Le rôle

de l'université d'accueil est secondaire en termes concurrentiel, puisque toutes celles qui sont présentes sont déjà reconnues, publiques et très bien situées. De plus, on a constaté une dissociation nette de la valeur des marques des universités locales dans la manière de promouvoir les MMI. À ces facteurs s'ajoutent le fait que l'université d'accueil joue un rôle marginal dans la réalisation du programme. Ainsi l'Université ouverte d'HCMV, la moins cotée d'entre toutes et en l'occurrence semi-publique au moment de la création du programme, n'a pas empêché, loin s'en faut, le développement des MMI de l'ULB/SOLVAY. C'est ainsi que finalement une enquête<sup>899</sup>, révèle que, mis à part l'université de Commerce extérieur de Hanoi, qui est largement en tête avec 28%, suivie de l'université Nationale avec 20%, toutes les autres se tiennent à quelques points. On note que la première a pour vocation une forte tradition d'activité internationale et la seconde a les moyens les plus importants pour accueillir près de 25% des MMI au sein de ses départements spécifiques, sa notoriété étant donc principalement générée par l'accueil d'un volume important d'activités très autonomes. On notera dans cette enquête que le CFVG est considéré comme un établissement vietnamien avec 5% de taux de notoriété.

Concernant les établissements étrangers, rares sont ceux qui comme Harvard, peuvent se prévaloir d'une véritable notoriété et d'une reconnaissance locale. Les vecteurs de notoriété sont donc essentiellement véhiculés par le statut d'étranger et par la marque « pays ».

Preuve en est donnée par le CFVG qui a créé sa marque et sa notoriété uniquement sur le marché vietnamien et étant la première en termes de notoriété à être citée parmi les concurrents étrangers. On peut considérer que l'AIT CV est en partie dans le même cas, puisqu'elle n'est reconnue que régionalement et qu'elle s'est permis, tout au moins jusqu'à présent, de remplir ses effectifs essentiellement grâce à sa notoriété et sur son réseau d'anciens.

La notoriété semble être attachée, non pas à la reconnaissance d'une marque internationale, mais plutôt à la conjonction de plusieurs autres facteurs, tels que : une présence de longue date qui inspire la sûreté - des tarifs raisonnables - l'activité dans les deux grandes villes du pays – le nombre et la diversité des MMI proposés – le volume des places. C'est ainsi que le RMIT est le deuxième établissement étranger à être cité alors qu'il ne bénéficie pas outre mesure d'une notoriété internationale supérieure à bon nombre des concurrents présents, comme celle des établissements américains. Les étudiants que nous avons interrogés à la sortie de l'université d'Économie à Hanoi ne connaissaient par ailleurs que de vagues noms d'universités ou d'écoles de commerces, comme « Harvard » ou « Oxford ». Concernant les programmes francophones, ils nommaient « La Sorbonne » ou « l'INSEAD ».

### La place des classements

Difficile dans ces conditions d'imaginer que les traditionnels classements internationaux puissent jouer un grand rôle. De plus, la grande majorité des établissements de notre marché, mis à part quelques américains<sup>900</sup>, ainsi que dans une autre mesure, les établissements français partenaires du CFVG et ULB/SOLVAY<sup>901</sup>, n'y sont pas « honorés ».

<sup>899</sup> C. Nguyen, L-H Bui Thi, N-T Truong Thi, *Management development in Vietnam : an exploratory study*, mémoire de formation master, CFVG, évaluation des besoins de formation au Vietnam, 2007. Enquête réalisée auprès d'entreprises impliquées dans le marché international, à propos de la notoriété des universités vietnamiennes en termes de qualité des formations. Les 38 entreprises proviennent de Hanoi et HCMV et existent en moyenne depuis 12 ans sur le marché vietnamien.

<sup>900</sup> Quatre établissements américains sont accrédités AACSB, dont deux apparaissant dans des classements mondiaux : Harvard et Chicago.

Généralement, au niveau international, en dehors des projets appuyés par des aides publiques, les universités à forte notoriété ne cherchent pas à s'implanter dans des pays tel que le Viêt-nam par tous les moyens. À choisir, lorsqu'elles recherchent un partenaire dans le monde du développement, elles préfèrent étendre leur influence avec les universités possédant le plus fort potentiel, telles que celles situées en Chine ou en Inde.

### **Les accréditations**

Dans le même registre nous pouvons supposer que le manque de connaissances des systèmes d'assurance qualité et des classements ne permet encore une mise en valeur des programmes par les accréditations. À ce titre, nous constatons que presque la moitié des établissements présents ne mettent pas en évidence, ou ne possèdent pas, d'accréditation spécifique sur les programmes en question ou se portant sur leur établissement. Sur les cinq structures permanentes, le RMIT ne met pas en avant ou ne possède pas ce type d'accréditation au même titre que l'AITCV. Le CFVG a obtenu l'accréditation EFMD<sup>902</sup> portant sur l'établissement, alors que l'ULB/SOLVAY et la Hawaii School of Business ont leurs programmes accrédités, respectivement par EQUIS<sup>903</sup> et AACSB<sup>904</sup>. Parmi les autres programmes, l'AACSB est attribuée à Harvard et à Maastricht.

### **Informé pour compenser**

Lorsque la notoriété, les classements internationaux et le processus d'assurance qualité ont peu ou pas d'influence sur le public, les outils de communication deviennent fondamentaux. Notre marché est donc confronté aux banales contraintes rencontrées par toute prestation de service qui s'exporte, qui est perçue comme nouvelle et qui tente d'investir un marché émergent.

Les campagnes de promotion et d'information sont dans les faits très confinées, voir inexistantes pour certains établissements. Ce concept n'est par ailleurs pas plus prisé par les universités publiques et subventionnées qu'il ne l'est dans tout le système universitaire vietnamien, y compris le système public. Or, les Vietnamiens ont une mission qui est à ce titre capitale. Non seulement ils sont souvent mandatés en tant que sous-traitants pour le faire, mais en plus ils deviennent, en tant que partenaires, incontournables pour leur connaissance du milieu et des réseaux.

Seules les structures permanentes mènent des campagnes de promotions qui ont pu être repérées dans le paysage médiatique et universitaire. Bon nombre de programmes profitent des promotions « pays » animés par les agences de développement. Ces forums regroupent tous les niveaux d'études, mais aussi tous les segments du marché, y compris celui des mobilités internationales. Ils ont plus un rôle d'information et de sensibilisation très utile pour le public vietnamien, mais leur portée est très limitée pour les MMI locaux. Il en est de même pour les sites internet des MMI. Les trois-quarts d'entre eux possèdent leur site, mais une minorité est facile à trouver et/ou conçue de manière interactive, attrayante, centrée sur l'activité, détaillée et mise à jour. L'information est d'autant plus ardue à

901 En termes de reconnaissance en dehors des MBA américains principalement pour leur spécialité.

902 *European Foundation for Management Development.*

903 *The European Quality Improvement System, mis en place par l'EFMD.*

904 *The American Associate of Collegiate Business Schools.*

obtenir pour les étudiants qu'elle s'accompagne pour plus de la moitié d'entre eux d'une méconnaissance totale de la signification du sigle « MBA »<sup>905</sup>.

C'est donc dans un contexte de forte découverte et d'émergence du marché que peut se jouer la prise de décision. Les outils qui garantissent habituellement la promotion des programmes fonctionnent très peu au Viêt-nam. Il en est ainsi de la notoriété des établissements vietnamiens, qui de toute façon jouent un rôle secondaire dans la représentation des étudiants, mais aussi de celle des établissements étrangers en général, internationalement peu ou pas connus. Fautes de représentations suffisantes de la part des étudiants, les règles internationales du jeu marketing continuent à être obsolètes concernant les accréditations et les classements. C'est les programmes implantés depuis plus longtemps qui justement et pour l'instant, tirent leur épingle du jeu. Ils construisent leur notoriété locale, profitent de leurs connaissances du milieu et de leur indépendance. L'indépendance paraît en effet cruciale, car les établissements locaux, qui sont censés suppléer les établissements étrangers, ne paraissent pas plus, pour l'instant, compétents ou motivés pour assurer ce service. Ainsi les outils marketing traditionnels d'informations publiques ou ciblés ne peuvent en l'état assumer totalement leur fonction.

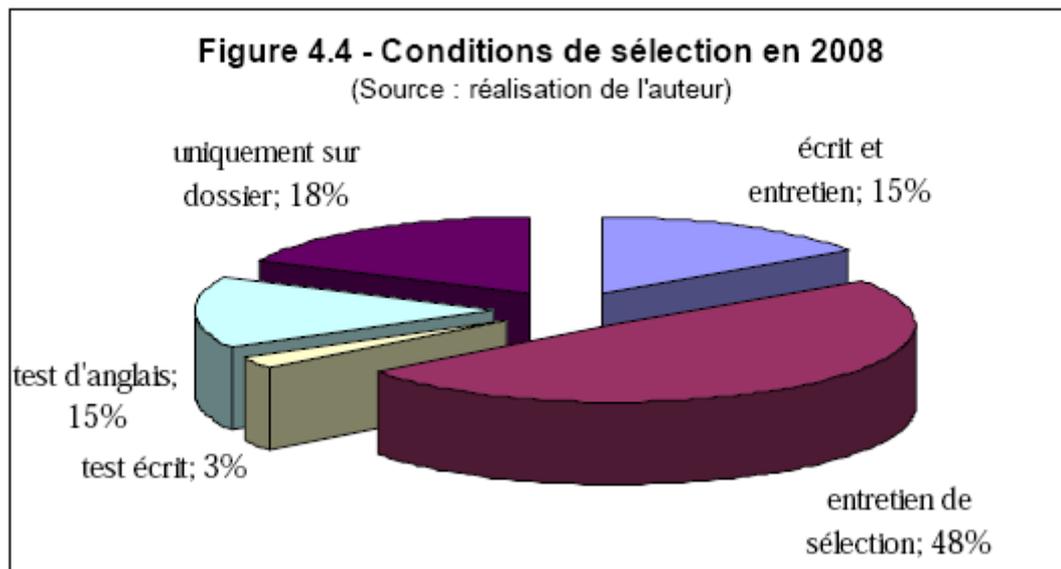
### 4.3.11 Sélection : la grande diversité

Cet environnement marketing complexe renforce l'importance du processus de sélection, étape ultime de recrutement des étudiants. La sélection doit ainsi, elle aussi, s'adapter à la délocalisation. Elle est construite sur le modèle occidental. Par conséquent, ce processus est censé évaluer les candidats qui ont un projet de formation et des attentes qui correspondent aux objectifs du programme. Ce processus est donc à l'origine difficile à mettre en œuvre pour garantir un recrutement pertinent. On peut supposer que dans notre cas, cette difficulté va être amplifiée par la modification totale de l'environnement culturel et, comme nous l'avons vu précédemment, par un contexte d'information et de communication qui ne favorise pas l'orientation et la préparation des postulants. Nous pouvons aussi supposer que les contraintes budgétaires des MMI, qui invitent notamment à atteindre un certain effectif, peuvent mettre sous pression des équipes de recrutement, pour certaines non coutumières.

L'originalité et la difficulté de mise en œuvre du processus de sélection délocalisé ne sont pas seulement liées aux problématiques d'adaptation interculturelle ou de pression économique. On retrouve à cette étape les implications de l'absence totale de standardisation qui permet finalement à chaque établissement des mises en œuvre originales. Nous avons pu ainsi identifier cinq modèles de processus de sélection illustré par la figure 4.4 :

---

<sup>905</sup> Gilbert Palaoro, « Quelle stratégie pour l'offre universitaire francophone : l'exemple des masters de gestion au Viêt-nam ? », *op. cit.*



[Figure 4.4 - Conditions de sélection en 2008]

Le manque de standardisation des procédures des MMI du marché est logiquement encore plus flagrant comparé au système vietnamien qui s'ouvre depuis peu. Ceci a des conséquences sur la capacité des étudiants à être préparés pour ce genre de sélection dont ils sont peu coutumiers, mais ceci influe aussi directement sur leur poursuite d'études éventuelles dans le système vietnamien.

Concernant la capacité des étudiants à se préparer à ce genre d'épreuves, nous pouvons supposer que ces derniers n'auront pas trop de difficulté pour supporter le stress et les épreuves écrites. Au stade où ils sont arrivés, ils ont vécu jusqu'à présent et à maintes reprises des procédures très sélectives, reposant essentiellement sur le bachotage et les tests écrits. Mais comme nous pouvons le constater, l'épreuve écrite est minoritaire, elle est demandée dans moins de vingt pour cent des cas. Le plus difficile pour les étudiants est de pouvoir exprimer leurs motivations de formation et leur projet professionnel dans le dossier (100% des cas) et surtout durant l'entretien (près de 50% des cas). La majorité d'entre-deux ne sont pas préparés à affronter ce genre d'épreuves, surtout lorsqu'il s'agit de présenter oralement des choix d'orientation souvent peu clairs.

Comparativement au système vietnamien, une inadaptation chronique s'impose à tous les processus de sélection étrangers. Contrairement à tous les étudiants se présentant à un master vietnamien, les postulants à un MMI n'ont pas besoin de réussir le très difficile concours d'entrée obligatoire qui s'impose à eux lorsqu'ils souhaitent poursuivre un master vietnamien. Il en est par ailleurs de même pour les licences. Mis à part pour les masters reconnus par le MOET<sup>906</sup>, de l'AITCV, du CFVG, des PUF, les diplômés d'un MMI ne peuvent donc pas, à défaut de n'avoir suivi le processus habituel de sélection, au terme de leur formation étrangère, postuler au concours d'entrée du niveau supérieur vietnamien, en l'occurrence pour un doctorat. Il en est de même pour ceux titulaires d'une licence étrangère qui souhaiteraient entreprendre un master vietnamien. Un autre raison invoquée concerne

<sup>906</sup> Les exceptions sont accordées à des partenaires étrangers signataires de MOU avec le gouvernement vietnamien, qui reconnaît ainsi implicitement l'équivalence de ces formations. Il en est de même pour les titulaires d'un diplôme français qui pourront faire valoir l'accord bilatéral de reconnaissance des diplômés passé entre la France et le Viêt-nam. Dans tous les cas les postulants sont obligés de passer le concours du niveau d'entrée pour la poursuite d'un doctorat vietnamien.

la durée des MMI qui proposent une formation en 12 ou 18 mois, alors qu'au Viêt-nam, tout master se déroule en deux années.

On note à l'inverse que la difficulté de réussir le concours à tous les niveaux d'entrée est révélatrice du manque de places offertes dans le système vietnamien et par conséquent du potentiel théorique<sup>907</sup> de l'assiette de recrutement qui s'offre à des programmes étrangers totalement libres de recruter comme bon leur semble. Par voie de conséquence, les établissements étrangers se retrouvent largement devant le public qui n'a pas réussi ce concours d'entrée. Ce qui n'échappe pas à certaines universités étrangères comme argument pour investir<sup>908</sup>. Mais encore faut-il pouvoir trouver les candidats.

**Mais qui sont-ils, à qui s'adressent les MMI ?** Nous avons déjà remarqué que la jeunesse du marché et la faiblesse de l'offre, notamment spécialisée, entraînent la concentration de la demande vers une offre réduite, en particulier vers les MBA. Rappelons que s'ajoute à ce facteur la vocation naturelle du domaine universitaire à répondre de manière transversale aux besoins d'encadrement de tous les secteurs. C'est particulièrement le cas dans le domaine de la gestion et de l'économie<sup>909</sup>.

### Les MMI concernent donc au Viêt-nam :

- les jeunes diplômés, principalement des universités de gestion-économie, mais aussi de pédagogie, de lettres, de langues, possédant une formation généraliste, sans expérience professionnelle. Comparativement avec un pays comme la France, ils ont plutôt le profil des étudiants des écoles de commerce ou des Masters en management des universités ;
- la formation des tous meilleurs talents, pour lesquels un MMI réputé offre une reconnaissance académique en même temps qu'un passeport pour un début de carrière prestigieuse (à défaut d'une poursuite ou d'une bourse d'études à l'étranger). Ces derniers auraient en France le profil des étudiants préparant le concours aux grandes écoles ;
- la formation de cadres en activité, soucieux d'une progression forte de leur carrière et d'une validation symbolique de leur expérience, qui correspondrait en Europe au profil des participants d'un « *Executive MBA* » ;
- l'acquisition d'une spécialisation fonctionnelle ou sectorielle (finance, marketing, etc.) pour de jeunes professionnels travaillant déjà dans le domaine concerné ;
- la préparation à une carrière d'enseignant de gestion au sein d'universités ou d'écoles en manque de ressources d'expertise et, le cas échéant, en préalable à un doctorat, correspondant au profil des étudiants d'un Master Recherche.

### La voie est libre pour la sélection et le recrutement

<sup>907</sup> En dehors des capacités des postulants et surtout celles économiques.

<sup>908</sup> C'est ce qui, par ailleurs, avait été relevé comme argument favorable pour le recrutement dans l'étude de faisabilité réalisée pour la création de l'université française au Viêt-nam, en 2004.

<sup>909</sup> C'est ce que nous avons pu vérifier, tout au moins au niveau des débouchés des licences francophones soutenues par l'AUF, auprès de plus de 300 titulaires d'une licence vietnamienne francophone (équivalent à un Master 1). Nous pensons que ces chiffres ont une valeur statistique car ces étudiants évoluent, pour plus de 85% d'entre eux, dans tous les secteurs internationaux et non pas seulement ceux relatifs à l'activité linguistique francophone. Les secteurs d'emplois répertoriés suite à ces formations étaient : 23% dans le secteur de la banque-assurance-finance, avec une concentration dans les banques - 22% dans le secteur commercial - 10% dans le secteur industriel - 8% dans le secteur des transports - 7% dans le secteur des TIC - 6% dans le secteur des administrations - 5% dans le secteur éducatif.

Le processus de sélection est donc sous l'entière responsabilité de l'université qui délivre le diplôme. On note que la moyenne d'âge des postulants est élevée et oscille autour de 30 ans<sup>910</sup>. Malgré cette maturité, nous avons pu remarquer que pour la plupart, leurs représentations sont très générales et proches les unes des autres<sup>911</sup> : « *Je souhaite faire du marketing* » [...] « *J'aimerais bien créer mon entreprise* » [...] « *Je veux changer de société* » [...] « *Je souhaite gagner plus d'argent* ». Une minorité, souvent financée par l'employeur, se présente logiquement avec un projet plus précis. On peut observer, en filigrane de la demande des employeurs, que les domaines les plus demandés sont ceux de la gestion des ressources humaines ou de projets. Concernant l'âge des candidats, un enseignant d'une formation au management en Asie nous indiquait que pour bon nombre, l'expérience professionnelle acquise dans leur entreprise n'était pas forcément un modèle facile à exploiter dans leur formation. Il s'agissait plutôt, en ce qui le concerne, de s'attacher à la potentialité, à la motivation, au projet, au désir de vouloir apprendre, probablement plus qu'aux capacités scientifiques.

Une fois la candidature posée, les jeunes vont devoir suivre des procédures de sélection très variées en fonction du MMI visé, tableau 4.8 :

<sup>910</sup> Notons que l'âge moyen plutôt élevé découle probablement de la conjoncture économique. Comme pour l'institution du mariage, au Viêt-nam, pour réaliser leurs projets, les jeunes doivent avoir le temps de rassembler la somme requise. Pour ce faire, ils s'appuient sur le réseau familial et/ou économisent en travaillant d'arrache-pied. Pour la grande majorité des jeunes, au prix des MMI, il faut bien cinq à six années après la licence pour réaliser leur rêve. En rappelant que moins de 4% des étudiants proviennent du quintile 1, 2 ou 3 et que 78% d'une maîtrise et 100% d'un 3<sup>ème</sup> cycle appartiennent au quintile 5. Il reste donc cependant encore quelques espoirs pour les plus pauvres. Il faut aussi préciser que même les étudiants du quintile 4, voire du quintile 5, font certes moins d'efforts mais doivent cependant s'employer pour financer leurs études. Dans un pays comme le Viêt-nam, la richesse est toute relative et les étudiants véritablement riches qui aspirent à des études internationales partent directement à l'étranger. Référence VLSS, 1998, cité par Nolwen Hénaff, *Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, op. cit., page 26, tableau 4.

<sup>911</sup> Ces observations découlent des entretiens formels réalisés au cours des sélections MBA, ou à des entretiens informels auprès des étudiants ou cadres d'entreprises.

Epreuves de sélection	Nombre	%	Observations
Test écrit et entretien	6	15%	CFVG, Griggs, Houston, Masstricht
Uniquement entretien	20	50%	dont 12 spécialités (1 anglosaxonne + 11 autres), 8 MBAs anglosaxons
Uniquement test écrit	1	3%	Harvard (spécialité formation continue)
Uniquement test d'anglais	6	15%	tous sont des MBAs anglosaxons
Uniquement sur dossier	7	18%	2 spécialités (1 anglosaxonne + 1 autre) + 5 MBAs anglosaxons
Niveau d'anglais requis	entre 500 et 580, avec une moyenne à 520.		
Sélection: années d'expérience (*)	Moyenne 2,5 années	Ecart de 0 à 5 années	

Source : réalisation de l'auteur

(\*) 13 programmes ne demandent aucune année d'expérience à la sélection

[Tableau 4.8 - Conditions de sélection par origine des établissements]

C'est en moyenne des promotions de 40 à 50 étudiants qui sont recrutées, avec des écarts maximum oscillant entre 100 et 120 étudiants pour quatre programmes et entre 20 et 30 étudiants pour cinq programmes. Le niveau licence est toujours requis. Les MMI, principalement les MBA, ne requièrent pas ou peu de connaissances académiques dans le domaine. C'est par exemple le cas pour le Master 2 Expertise économique et Gestion de Projets Internationaux, proposé aux PUF par l'université Paris 12 :

**« Le recrutement sera assuré à Hanoï par l'équipe enseignante responsable de Paris 12. Les candidats devront avoir l'équivalent d'une 1ère année de Master au Vietnam (soit l'équivalent de 240 crédits européens) dans les domaines suivants : économie, gestion, administration, relations internationales, ingénieur) ou avoir obtenu une mention très bien à leur Bachelor. Ils devront maîtriser l'anglais »<sup>912</sup>.**

On observe que dans ce cas les conditions sont identiques à celles requises auprès des étudiants effectuant cette formation à Paris.

Pour certaines spécialités, seule une expérience professionnelle dans le domaine est requise. Ainsi pour entrer dans le Master de Banque et Finance du CFVG, l'admission est conditionnée par « [...] a 4-year university degree, 3 years (of) experience in Finance »<sup>913</sup>.

<sup>912</sup> Extrait du site internet des PUF, le 4 décembre 2008.

<sup>913</sup> Ce master de banque et finance est délivré par les universités de Paris Dauphine et l'ESCP-EAP.

Les conditions requises pour les candidats à ce master à Paris Dauphine ne sont pas totalement identiques car les étudiants du CFVG n'ont pas d'épreuve écrite<sup>914</sup>.

En ce qui concerne le MBA proposé par la Hawaii School of Business, les exigeantes conditions et épreuves de sélection sont présentées comme identiques à celles d'origine<sup>915</sup>.

Ce dernière formation fait partie des 15% qui proposent une sélection complète en trois étapes : dossier - entretien en anglais de l'évaluation des connaissances et de la motivation - une épreuve écrite. Le test écrit est censé évaluer les compétences scientifiques de base, telles que les mathématiques ainsi que le niveau linguistique d'expression et de compréhension à l'écrit. Finalement environ 65% des sélections permettent la rencontre de l'équipe avec les étudiants, sachant que le jury est présidé par un enseignant de l'établissement étranger (sauf pour certaines des sélections d'établissements implantés localement, tels que l'AITCV ou le CFVG). Le jury peut être par contre souvent composé de membres de nationalités mixtes, par soucis de coopération et/ou par soucis économiques.

Pour 33% des programmes, principalement anglo-saxons et non supportés par des structures pédagogiques permanentes, la sélection s'effectue sans entretien, ni test écrit. Parmi eux, 18% l'ont réalisée uniquement sur un dossier comprenant parfois un essai. Pour les 15% restant, elle s'effectue sur dossier et par un entretien d'évaluation du niveau d'anglais.

On peut observer des similitudes de processus de sélection en fonction de l'origine pays et programme. Ainsi la grande majorité des sélections des MBA anglo-saxonnes se déroulent uniquement soit par un entretien de motivation et de connaissance, soit un test d'anglais. L'entretien de motivation et de connaissance est majoritairement pratiqué pour les MMI de spécialités, toutes origines confondues.

#### 4.3.12 L'anglais, vecteur de standardisation !

L'évaluation du niveau de langue étrangère apparaît capital pour 85% des programmes, y compris pour les deux seuls délivrés en français et qui se trouvent à Hanoi<sup>916</sup>. Il est demandé un niveau moyen au TOEFL<sup>917</sup> de 520 dans la plupart des MMI. Le niveau 580 est rarement requis comme c'est le cas pour la Hawaii School of Business ou le RMIT.

Les MMI délocalisés au Viêt-nam n'échappent donc pas à la règle concernant la place de l'anglais sur le marché international : « *Le rôle de l'anglais comme langue internationale des affaires, mais aussi comme langue régionale, renforce encore ce*

<sup>914</sup> « L'admission dans le Master 224 nécessite la rédaction d'un mémoire portant sur un sujet précisé dans le dossier de préinscription. A titre indicatif, ce mémoire est développé sur 25 pages environ. La sélection des candidats est effectuée en deux temps par les responsables du Master : en premier lieu, sont examinés les mémoires et les dossiers, notamment les diplômes obtenus en second cycle, ainsi que les expériences professionnelles et extra-universitaires ; en second lieu, les candidats sont convoqués à un entretien [...] ». Site internet du CFVG, 4/12/2008.

<sup>915</sup> « TOEFL test ; GMAT test ; Economic essay in English ; Direct interview with Professors in English ; TOEFL test is waived for candidates who have one of the following conditions : Having official TOEFL score 550/ IELTS score 6.0 or above and the test date is not more than two years old ; Having a foreign Bachelor/ Master/ Doctor Degree in foreign countries, such program should be conducted in English. Having regular Bachelor degree with major in English ». Site de Shilder Hawaii EMBA, le 4/12/2008.

<sup>916</sup> Le MMI de Nantes au sein du consortium AUF, le MBA du CFVG à Hanoi. Quelques projets de Masters francophones sont en cours, deux licences se sont ouvertes dans le cadre des PUF.

<sup>917</sup> *Test of English as a Foreign Language*, c'est le test d'anglais le plus utilisé pour l'évaluation du niveau pour la poursuite d'études universitaires. Le niveau IELTS est souvent parallèlement cité comme requis ( *International English Language Testing System* ).

*poids des logiques internationales dans l'environnement universitaire des formations au management dans cette partie du monde. Plus encore en effet qu'ailleurs, l'anglais joue ici le rôle d'une lingua franca.[...] L'influence de Singapour et de Hong Kong, de l'Australie ou des Philippines, acteurs économiques ou partenaires majeurs de la zone anglophone, y contribue. L'anglais est aussi un héritage colonial pour d'autres pays (Malaisie, Myanmar, Philippines, etc.). Avec l'ouverture sur le monde, l'anglophonie des élites - et notamment des élites d'affaires - tout comme, chez les plus jeunes, la frénésie de l'apprentissage de l'anglais ont pris un tour particulier durant les années 1990. La multiplication spectaculaire des officines d'enseignement de l'anglais au coin des rues des grandes cités l'illustre. De fait, la généralisation de l'anglais comme langue internationale intervient ici avec d'autant plus de force que ces différents pays ont des systèmes linguistiques (alphabets, langues) totalement distincts qui rendent donc d'autant plus nécessaire le recours à une langue tierce »<sup>918</sup>.*

Le processus de sélection peut donc prendre une forme différente à celui pratiqué par la maison mère lorsqu'il est délocalisé, mais il apparaît surtout des formes très différentes entre tous les concurrents du marché. L'établissement est confronté à des facteurs qui dépassent largement le fait déjà complexe de devoir sélectionner à bon escient et suivant la qualité recherchée, les meilleurs candidats. La sélection s'opère dans un contexte particulier puisque les réalités de la délocalisation lient directement l'effectif à l'équilibre économique du programme. En plus de cette contrainte qui pourrait peser sur l'environnement, il s'ajoute une autre originalité qui concerne la base de recrutement des candidats. Mis à part pour les rares MMI régis par des accords bilatéraux avec le gouvernement, la liberté de processus de recrutement les placent tous en débrayage comparativement au système officiel en vigueur dans le pays. En occultant l'étape du difficile concours d'entrée, on élargit considérablement l'assiette de recrutement et on peut dès lors s'adresser à un public aux potentialités et aux motivations très différentes. Le débrayage est aussi relatif à la capacité des candidats très peu éprouvés pour affronter ce genre de sélection occidental qui les amène à motiver oralement leur projet.

Mais l'originalité des processus de sélection ne s'arrête pas là. Elle trouve son apogée grâce aux aspects linguistiques. En effet, le besoin de s'adapter aux contraintes d'une concurrence directe qui tente de répondre aux exigences du marché de l'emploi et à la demande du public fait émerger un indicateur de sélection commun : le niveau d'anglais.

Ce dernier aspect original s'ajoute donc à tous ceux déjà cités et met en évidence un processus de sélection possédant un potentiel presque sans limite de différenciation pour tous les concurrents du marché. La manière dont les concurrents vont utiliser leurs forces va influencer très largement les conditions selon lesquelles les délocalisations se produisent. Ils peuvent ainsi jouer les tarifs - inciter ou pas les concurrents à créer des spécialisations (MBA ou masters spécialisés) – pousser à l'amélioration des services (cours du soir, cours sous forme de modules) – jouer avec les activités à sous-traiter – choisir l'anglais - ou bien encore, comme nous venons de le voir, adapter les critères de sélection pour capter les parts de marché (modification des requis), etc.

### **4.3.13 Le vecteur linguistique au cœur de la problématique**

La grande ouverture de l'assiette de recrutement aux étudiants issus de filières linguistiques témoigne de l'aspect capital accordé aux compétences linguistiques. En effet, les problèmes

<sup>918</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*, pages 61-62.

de communication représentent l'un des plus grands facteurs de risque pour la transmission des savoirs au Viêt-nam. Logiquement, puisque tous les cours sont délivrés dans une langue étrangère, qui est très majoritairement l'anglais, sa maîtrise s'impose comme condition *sine qua non* pour les candidats. « [...] *Bien souvent, l'anglais participe du concept même des formations de management proposées : un MBA, anglophone dans son acronyme, se doit en quelque sorte de l'être aussi dans sa langue* »<sup>919</sup>. Ainsi, reposant essentiellement sur les cours magistraux, la valeur du transfert des connaissances scientifiques dépend dès lors grandement des capacités linguistiques et notamment du niveau de compréhension et d'expression orale. Le problème est qu'au Viêt-nam, le niveau en anglais des étudiants est en général très faible et a des conséquences sur la qualité du recrutement, des apprentissages et des futurs acquis. Ces étudiants demandent un accompagnement initial soutenu pour les mettre à niveau et pour les adapter aux méthodes pédagogiques récentes<sup>920</sup>. Sans cette maîtrise et en l'absence prononcée de capacités d'apprentissages autonomes, c'est donc l'essentiel de la transmission des savoirs qui peut ne pas être garanti. En effet il n'y a pas d'expression possible des connaissances sans maîtrise de la langue. La maîtrise de la langue conditionne l'expression de la pensée. Si l'expression n'est pas correcte, l'idée n'est peut-être pas fausse, mais elle n'est pas vraie non plus.

Contrairement à ce que peuvent croire de nombreux étudiants, l'intensité des cours délivrés par les enseignants en mobilité et la dynamique globale de la formation ne sont pas du tout des lieux privilégiés d'amélioration des compétences linguistiques. C'est pour répondre en partie à ce problème que sont mis en place des stages courts de mise à niveau. Mais ces derniers sont efficaces pour des rattrapages scientifiques, bien souvent sous forme de bachotage, car au niveau linguistique ils sont souvent délivrés dans des conditions pédagogiques peu favorables à l'apprentissage intensif. Seul un accompagnement individualisé en amont et durant la formation permettrait éventuellement de rattraper le niveau en fonction de chaque individu. L'expérience de nombreux apprenants vietnamiens, notamment dans les pays francophones, démontre en effet le besoin accru d'un suivi particulier pour un grand nombre d'entre eux. Et pourtant, il s'agit souvent des meilleurs en terme de potentialité.

Tous les MMI sont confrontés à la problématique liée au faible niveau linguistique des apprenants vietnamiens. Il en est parfois de même pour les enseignants étrangers ou locaux. Cette situation a déjà provoqué des protestations de certains étudiants considérant que leur professeur n'avait pas un niveau linguistique anglophone suffisant.

Le critère linguistique est ainsi placé sur un piédestal à un niveau égal voir parfois supérieur à celui des compétences scientifiques ou pédagogiques dans le processus de recrutement. Valorisation accentuée par l'absence d'un projet de formation souvent flou ou inexistant. De fait, au-delà du niveau linguistique et scientifique, nous avons constaté que le recrutement se fonde dès lors sur des perceptions du jury se rapportant au potentiel intellectuel, au dynamisme, au désir de se former, etc. À défaut d'avoir acquis ce type de compétences ou qualités initiales occidentales, le jury cherche des qualités individuelles qui pourraient les compenser ou faciliter un rapprochement en aval durant l'apprentissage.

Logiquement, le critère de sélection linguistique vaut aussi beaucoup pour les enseignants et attise la bulle spéculative à l'emploi des cadres universitaires. Il témoigne

<sup>919</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*, page 62.

<sup>920</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux, op. cit.*

tout autant du positionnement crucial car difficile que les enseignants tiennent pour assumer une prestation dans un environnement si difficile.

Est-il encore besoin de démontrer outre mesure que le niveau linguistique des apprenants pose d'énormes problèmes aux enseignants ? Ce qui fait dire à certains enseignants intervenants au Viêt-nam, **qu'il est essentiel d'utiliser prioritairement la langue la plus apte à garantir le meilleur niveau de compréhension possible. La langue doit être avant tout un outil et non pas une fin en soit pour des formations de ce niveau et de ce type.**

L'ampleur du phénomène lié au faible niveau linguistique dépend toutefois des matières abordées. Les conséquences peuvent être moins grandes pour des cours qui ne demandent pas un niveau de compréhension trop précis ou dont les contenus relèvent un peu plus d'un langage scientifique commun international. Ce peut être le cas par exemple des cours de finance ou de comptabilité pour lesquels la terminologie est moins sujette à un risque d'incompréhension. Cependant, comme pour toutes les sciences humaines et sociales, la majorité des cours proposés dans les MMI exige une certaine précision linguistique afin de garantir le transfert pertinent des savoirs et leur conceptualisation. Il en est ainsi de la gestion des ressources humaines, du marketing, de la stratégie, de l'organisation des entreprises, etc. C'est d'autant plus vrai que les cours transférés sollicitent toujours un travail d'adaptation scientifique et donc de traduction linguistique. Ainsi, on peut imaginer qu'un cours de droit des affaires ou de comptabilité nécessitera un travail linguistique précis pour qu'il prenne une valeur au Viêt-nam.

Ceci amène parfois des enseignants locaux à conduire en partie leurs cours en vietnamien ou à certains cours d'être simultanément traduits. Nous voyons bien qu'à défaut d'adaptation préalable, les enseignants doivent agir en conséquence et procéder par eux-mêmes sur le tas. Mais ces pratiques sont rares car elles peuvent paraître contradictoires avec la valeur internationale affichée.

On note aussi que le problème se pose de manière moins cruciale pour la compréhension écrite car les étudiants s'avèrent plus compétents dans ce domaine, ce qui permet l'accès à des ouvrages scientifiques fondamentaux dans un pays où le nombre de traductions en vietnamien est encore fort limité. **D'autre part, nous ne sommes pas en mesure de savoir si tous les programmes peuvent se permettre, du point de vue règlementaire, d'être en partie délivrés en langue vietnamienne, mais apparemment les responsables de programmes sont relativement libres.** Les textes sont plus précis concernant la rédaction des mémoires et les soutenances qui doivent généralement, impérativement, s'effectuer selon la langue internationale pratiquée prévue dans le programme.

**Le niveau linguistique des étudiants peut aussi influencer le volume de l'assiette de recrutement.** Pour ce motif, le processus de sélection et les niveaux d'exigence requis peuvent devenir des outils stratégiques importants. Ainsi, une sélection peut être plus facile qu'une autre dans la mesure où les règles sont loin d'être standards. L'établissement peut jouer sur ces leviers pour augmenter les effectifs, diminuer les coûts, attirer les étudiants. Dans notre marché, on constate que la grande variété des processus de sélection laisse ainsi la place à ce genre d'outils. Etant très libres de leurs conditions de recrutement les établissements doivent ainsi chercher l'équilibre entre les capacités des étudiants et les effectifs.

Le problème linguistique n'est pas forcément prêt d'être résolu. La croissance de l'offre permet l'accueil d'étudiants plus nombreux mais reste toutefois confinée aux plus riches

car elle s'accompagne de la croissance des tarifs. Il n'est donc pas évident de voir un élargissement plus franc de l'assiette de recrutement. D'autre part, le niveau anglophone des candidats évolue peu car les moyens du système éducatif vietnamien ne sont pas encore suffisants pour pouvoir agir en amont et élever ce niveau et particulièrement en matière linguistique.

Les établissements peuvent dès lors **s'interroger** sur les conditions qui permettraient de limiter les facteurs de risque pour intégrer ce problème linguistique. Il en est de même concernant leur besoin de les mettre à niveau pour le suivi des cours et de s'adapter à de nouvelles méthodes pédagogiques. C'est principalement les conditions d'accompagnement en fonction des capacités de chaque étudiant qui peuvent être interrogées. Vu la place qu'ils tiennent pour l'encadrement de ces activités, on imagine dès lors le rôle capital que peut tenir le personnel local dans les universités partenaires ou dans les structures autonomes pour garantir une délocalisation de qualité.

#### 4.4 Les grandes forces externes influençant le marché

---

Un marché ne se joue pas seulement pour les concurrents directs sur ce jeu et cette maîtrise interne. La stratégie globale d'un concurrent du marché doit aussi tenir compte du jeu de tous les acteurs qui évoluent et influencent parfois de manière très forte sur l'environnement et sur le jeu concurrentiel.

Nous allons donc à présent observer la place prise par les cinq forces qui constituent cet environnement. La place des acteurs n'est pas allouée de manière exhaustive à une seule force. C'est particulièrement le cas pour la première d'entre elle, constituée par **les clients du marché**. Ainsi nous retrouvons dans cette catégorie les étudiants, les familles, mais aussi les enseignants ou les entreprises qui peuvent, comme l'Etat, devenir aussi bien des clients directs ou des souscripteurs par l'influence qu'ils peuvent exercer dans le choix des étudiants. Mais cette force n'est pas la seule à exercer une influence. Cette force est la plus représentative du croisement possible des influences que peut exercer un seul acteur à travers ces/ses différents rôles ou fonctions. Il en sera de même pour toutes les autres forces mais à un niveau de diversité inférieur. C'est ainsi que « **les nouveaux entrants** » sont plus faciles à identifier puisqu'ils représentent les établissements potentiellement capables d'entrée dans le marché. Comment ces acteurs potentiels peuvent-ils profiter des facilités qui ont profité aux concurrents actuels, voire d'une ouverture plus importante dans un marché émergent ? À contrario, n'arrivent-ils pas trop tard pour utiliser certaines ressources ?

La grande variété suivant laquelle les conditions de délocalisation des MMI est peut-être un avantage ; au contraire, ces manques d'harmonisation et de représentations précises du public ne sont-ils pas la porte ouverte aux « **des produits de substitution** » ? Dans ce contexte de grandes variations, quelles sont les prestations qui pourraient se substituer aux MMI en répondant autrement la demande ?

L'importance de la sous-traitance pour réaliser la prestation, que ce soit envers les établissements ou les enseignants, peut représenter potentiellement une autre force, apparentée à celle produite par des « **fournisseurs** ». Comment maîtriser ces fournisseurs souvent incontournables, qui en fonction de leur statut peuvent tout autant devenir des collaborateurs (projet de coopération), des complices ou salariés (pour l'enseignement), des concurrents directs (lorsqu'ils travaillent avec ou pour d'autres programmes ?)

La dernière force abordée sera celle produite par l'Etat. Alors qu'elle est parfois occultée pour l'analyse de certains marchés commerciaux, elle est dans notre cas totalement incontournable et omniprésente. L'Etat instigateur du marché, responsable de son cadre légal, garant du pouvoir politique et de la demande de ses citoyens, à la fois tutelle et dernier garant, etc.

Mais cette omniprésence représente-t-elle pour autant une force ? Comment tous les rôles joués par l'Etat s'harmonisent-ils et influencent-ils le marché ?

Tous ces acteurs évoluent ou gravitent autour du système éducatif vietnamien. C'est de là qu'ils tiennent leur force. Le traitement de leurs rôles et influences au sein des cinq forces concernées s'appuiera donc sur les descriptions que nous avons déjà effectuées sur cet environnement global, ainsi que sur certaines informations recueillies grâce aux études de cas et indicateurs qui concernaient les concurrents directs. Il s'agira donc de mettre en valeur ces rôle et influence essentiellement au regard du marché des MMI. Prenons par exemple les familles qui, par le processus d'autofinancement, seraient à présent libres par leur choix d'influencer le déroulement du marché.

### 4.4.1 L'influence sous réserve des étudiants et des entreprises

En tenant compte du rôle attendu par les établissements occidentaux auprès de leurs habitués, on peut supposer qu'ils escomptent, de la part de l'étudiant candidat vietnamien la capacité d'assumer un rôle actif, positivement influent, non seulement dans la construction de sa propre formation mais aussi pour celles des autres. Cependant ils restent profondément imprégnés de leur culture et évoluent dans un environnement familial qui pèse dans leurs décisions dans une mesure qui échappe à l'observateur (occidental) non averti. Il faut donc pouvoir trouver les moyens d'assumer des rôles qui pour eux paraîtront nouveaux. Ces étudiants potentiels sont prioritairement pas dans une perspective de consommation de la prestation avec au final le rêve de diplôme étranger et d'intégration de l'élite. Leur projet est centré sur les résultats, moins que sur la manière de les atteindre.

Et quand est-il de l'acteur économique représenté par des entreprises qui attendent tant de l'appareil scolaire ? Faut-il les considérer avant tout comme des clients ou sont-elles prêtes à jouer le rôle si attendu qui permettrait de rattacher les programmes aux réalités du marché ?

#### **Les étudiants : une influence potentielle**

La demande des familles à l'égard de l'offre étrangère dénote franchement de celle qu'elle exprimait jusqu'à présent envers l'appareil éducatif. Car après tout, l'énorme investissement qu'elles doivent réaliser pour leur enfant ne peut-il pas justifier des attentes tout autant démesurées comparativement à leur budget ? Rappelons au préalable que les familles et les étudiants attendent des formations étrangères une offre totalement distinctive, véritable « pont d'or » assurant une carrière professionnelle. C'est ainsi que pourra se réaliser leur rêve de pouvoir se hisser, après un parcours du combattant, au niveau de l'élite sociale. Mais pour autant, cet investissement est-il suffisant pour assurer la réalisation de leur rêve, garantir leur investissement et jouer comme il se doit un rôle actif en tant que consommateur privilégié ?

Le développement des programmes internationaux par l'autofinancement renforce le positionnement des étudiants. Ce phénomène est totalement nouveau pour tous les établissements locaux et étrangers et notamment ceux dont la scolarité est gratuite dans leur pays. Au Viêt-nam, ce phénomène change considérablement d'échelle pour des familles habituées à payer des frais de scolarité dans le cadre de la socialisation.

Mais malgré leur statut renforcé par la possibilité de choisir et de consommateurs, rares sont les personnes qui se permettent d'intervenir directement auprès des prestataires de service dans le monde éducatif. Ce ne sont pas les programmes étrangers qui pourront du jour au lendemain changer cet état des choses car la culture vietnamienne n'a pas généré jusqu'à alors ce type de comportement. Ce pouvoir de consommateur ne s'exerce jamais frontalement. Le jeu des influences pourrait dès lors s'exercer par contournement grâce au partenariat vietnamien ou à long terme par la promotion ou pas du programme. On a vu ainsi des étudiants commencer à formuler directement auprès des directeurs de programmes à des commentaires envers des enseignants dont ils n'étaient pas satisfaits. Mais il faudra du temps pour qu'à la fois les comportements et les outils d'évaluation permettent une expression plus libre et rapide des étudiants.

La difficulté de pouvoir évaluer la prestation est accentuée par le manque de précisions concernant le projet de formation, mais aussi de repères ou représentations à propos de ces formations étrangères. En effet, évaluer quoi, en fonction de quoi ? Comme nous l'avons vu, le projet de formation est très vague pour des formations qui sont elles aussi mal définies dans le marché. De fait, les familles renvoient une image de volatilité, d'imprévisibilité, probablement difficile à saisir pour les établissements étrangers. Sans compter l'influence culturelle qui se traduit par des comportements d'achats qui peuvent paraître atypiques pour des étrangers. Ainsi, les consommateurs vietnamiens vont à priori faire confiance, comme ils le font depuis des lustres, à des programmes étrangers que l'Etat a laissé entrer pour leur excellence. Faisant globalement confiance à tous les concurrents du marché, prêts à choisir un produit sans porter attention à sa marque, les clients prennent ainsi un positionnement qui les rend difficilement captifs. Ils restent pour autant de véritables VIP dans le paysage de la formation universitaire locale. Ce statut privilégié et le fait d'être présent essentiellement pour le diplôme, n'enlève en rien l'influence qu'ils exercent obligatoirement sur la qualité de la réalisation de la formation. Ce d'autant plus dans un contexte éducatif occidental, qui fait en principe la part belle à l'interactivité, à l'apprentissage dynamique et autonome. Mais est-ce que le choix de l'excellence que les étudiants ont effectué suffit pour leur donner les potentialités d'épouser ces concepts méthodologiques très différents de ceux qu'on leur a inculqués ?

En bout de chaîne, une fois diplômés, rappelons que les étudiants doivent aussi en principe interférer au niveau promotionnel. La description que nous avons effectuée concernant ces outils promotionnels au sein du marché des MMI laisse à penser que le rôle de l'étudiant peut être à ce titre très important. L'absence ou la difficulté d'utiliser des moyens classiques initiés par les établissements implique un transfert vers les moyens traditionnellement utilisés au Viêt-nam. C'est ainsi que le système d'information informel qui fonctionne grâce au réseau social va logiquement augmenter l'influence des étudiants et des diplômés concernant la promotion du programme. Cependant, le contrôle de cet outil potentiel que pourrait représenter le réseau des étudiants et des diplômés est rendu difficile car les étudiants ne sont pas, de manière qui peut paraître surprenante, coutumiers de ce genre de pratique peut-être trop collective à leur goût<sup>921</sup>. Pourtant, les sites internet observés n'ont de cesse de faire valoir, comme il se doit en occident- notamment dans les écoles de commerce, l'importance du réseau des anciens pour les activités futures des diplômés. L'expérience et la réussite isolée et récente entreprise par le CFVG prouve toutefois que ces pratiques peuvent évoluer puisqu'il a réussi, après un échec important, à dynamiser un

<sup>921</sup> C'est ainsi que lors d'une discussion sur l'orientation professionnelle, des étudiants de dernière année en licence de gestion étaient tout étonnés d'apprendre qu'ils leur étaient préconiser de contacter les anciens pour trouver plus facilement un stage.

réseau d'anciens. À contrario, le réseau des anciens de l'AITCV est très peu actif malgré l'organisation qui doit en assurer sa dynamique.

Les familles et les étudiants jouent donc un rôle influent à la fois dans le jeu concurrentiel et dans les conditions de réalisation de la formation, même si ce n'est pas toujours dans le sens souhaité par les établissements. Ceci est principalement lié à l'investissement considérable réalisé qui pourrait conférer théoriquement certains droits de réussite. Parmi les autres raisons qui viennent conforter cette observation : le nombre grandissant de concurrents - les différences culturelles entre les pratiques des établissements et les étudiants - l'imprécision dans le choix et le projet de formation de l'étudiant - la difficulté pour les concurrents d'être plus autonomes dans la conduite de leurs outils marketing. Cette valorisation ne change pas pour autant les capacités intrinsèques d'étudiants nantis et avant tout issus d'une culture vietnamienne qui privilégie le bachotage, met en exergue les diplômes et leur confère un rôle plutôt passif. Leur capacité d'influence sur le déroulement de la formation n'est donc pas garantie. Les étudiants, comme les familles, représentent dans le marché des MMI évidemment une force qui est pour l'instant limitée par un manque d'expérience et de moyens, mais qui se renforcera très vite.

### Des entreprises plutôt hors jeu

Dans notre étude sur la place des entreprises dans l'environnement global du marché de l'éducation, nous avons constaté qu'elles avaient peu ou pas de relations avec les universités et qu'elles n'intervenaient pratiquement pas sur le déroulement des formations. Mais qu'en est-il plus précisément dans le domaine des formations au management ? Quelle est leur influence dans leur capacité à : révéler les besoins du marché de l'emploi – à pouvoir faciliter la valorisation des formations étrangères grâce aux interventions directes sur la formation, au recrutement – à pouvoir orienter le choix des formations ?

Ranking	Criteria	%
1	Up to date training topics	63.9
2	Internationally recognised degree	60.0
3	Graduates demanded by labour market	55.9
4	International faculty	41.2
5	Mix of training between faculty and professionals	40.0
6	International standard infrastructure	32.4
7	Programme delivered in English	29.4
8	School management and services	28.6
9	Opportunities to international exposure for students	27.8
10	Competitive fees	26.5
11	Mix of Vietnamese and international students	22.9
12	Degree recognised by Vietnamese government	22.9
13	Qualified students inputs	19.4
14	Mix of Vietnamese and foreign faculty	17.6
15	Alumni services	17.1
16	Programme delivered in Vietnamese	6.1

Source: Table 22. Elements that companies judge "extremely important" for a management/business school. Enquête CFVG.

[Tableau 4.9 - Eléments que les entreprises jugent très importants à propos des écoles de management]

Les entreprises que nous avons interrogées ne se sentent pas véritablement investies d'un rôle de soutien au profit des formations supérieures au management ou équivalentes (tableau 4.9, supra). De fait, elles exercent une faible influence sur l'augmentation de la qualité des formations, notamment à cause du manque d'intervention dans les formations, avec un élément révélateur lorsqu'elles expriment leur intérêt faible, voire néant, d'accueillir des stagiaires. Ne faisant pas, ou peu partie, des instances décisionnelles telles que les conseils scientifiques, elles n'ont donc pas d'influence directe sur l'évolution des programmes. Comme en témoignent les extraits (tableau 4.9, supra), elles n'en restent pas moins exigeantes à l'égard des écoles de management :

Les attentes de ces entreprises pourraient être éclairantes sur les contenus et les méthodes de formation proposés par l'offre internationale, notamment lorsqu'elles précisent les compétences qu'elles souhaitent voir acquises par les diplômés. Le fait de privilégier comme premier critère l'importance de la mise à jour des savoirs scientifiques et la rénovation des méthodes (tableaux 4.9, supra et 4.10, infra) montre une adéquation intéressante entre leurs préconisations et les conditions d'évolution, qui ont été explicitées précédemment, qui devraient garantir l'évolution de l'offre d'éducation vietnamienne.

Choix	%
Réformer les méthodes d'enseignement	72
Les entreprises doivent plus investir dans la formation continue	38
Envoyer les étudiants à l'étranger	31
Promouvoir la délocalisation d'établissements étrangers	30
Développer l'esprit d'entreprise dans les écoles	28
Promouvoir les écoles de commerce privées	19

Source : Table 21. Recommendations to improve inputs of qualified managers for companies, CFVG;

[Tableau 4.10 – Extrait - Recommandations pour l'amélioration des compétences des managers qualifiés.]

On note cependant clairement, que même si elle apparaît en deuxième position (tableau 4.10, supra), les entreprises ne se sentent pas franchement investies d'un rôle d'appui pour ces formations. C'est donc fort logiquement que leur intérêt d'accueillir les stagiaires est très relatif. Par ailleurs, seulement 30% d'entre elles pensent que l'acquisition d'un diplôme est relativement importante pour améliorer les compétences des cadres<sup>922</sup>. La grande majorité préconise plutôt largement la formation au sein de l'entreprise. On note donc une situation paradoxale, entre le peu d'importance que les entreprises accorderaient aux diplômes dans cette enquête comparativement à la place qu'il prend dans l'embauche, la valorisation de carrière.

Les entreprises ont des attentes précises envers l'offre étrangère et souhaitent plutôt développer la formation continue. On remarque cependant que leur opinion n'épouse pas la tendance du marché. Moins de la moitié d'entre elles déclare comme important que l'encadrement soit totalement formé d'enseignants étrangers, elles ne privilégient pas

<sup>922</sup> C. Nguyen, L-H Bui Thi, N-T Truong Thi, *Management development in Vietnam : an exploratory study*, op. cit.

outre mesure les formations anglophones et ne préconisent pas prioritairement des tarifs compétitifs pour les MMIs (tableau 4.9, supra).

Ces observations peuvent jouer un rôle important dans la construction des formations à condition qu'elles soient prises en compte. Mais les relations actuelles entre les établissements vietnamiens et les entreprises ne permettent pas encore de valoriser la fonction de veille qu'elles pourraient, comme nous venons de le constater, en principe assumer. Leurs observations sont d'autant plus intéressantes qu'elles ne tiennent pas des propos qui tendraient à valoriser des formations universitaires produisant des diplômés sur mesure et directement efficaces.

Les entreprises peuvent influencer les délocalisations autrement : en tant que clients, souscripteurs de la formation, voire en tant que concurrents. Ainsi, certaines financent la formation de leurs cadres même si cette pratique est encore marginale. Du fait de leur place dans la hiérarchie sociale, elles peuvent avoir un rôle de conseil auprès des nombreux cadres qui souhaitent s'autofinancer. Enfin d'autres concurrencent les programmes étrangers en produisant, à défaut d'être satisfaites par l'offre locale, des formations continues qui se construisent à partir de leur maison mère, ou grâce à des intervenants étrangers. C'est le cas de nombreuses compagnies internationales qui n'hésitent pas, par ailleurs, en dernier recours, à envoyer leurs cadres à l'étranger.

Les entreprises vont voir, comme les familles et les étudiants, leur influence grandir en même tant que le marché et que la nécessaire montée en puissance de l'excellence. Elles peuvent être consommatrices, participer à la prestation de service, jouer un rôle de veille valorisé par la disparition de la planification, se poser en concurrentes grâce à des formations sous-traitées ou de substitutions. De plus, à l'instar d'un projet en cours et de la tendance mondiale, elles créeront éventuellement leurs propres universités d'entreprises<sup>923</sup>.

Les entreprises représentent essentiellement, pour l'instant, une force potentielle, sous exploitée par habitude ou méconnaissance par les établissements. C'est un comportement qu'elles tendent à entretenir en ayant un positionnement parfois incohérent entre, d'un côté leurs exigences et une certaine clairvoyance et de l'autre un désengagement et un désintérêt envers les formations universitaires. C'est notamment selon cette ambiguïté que se joue l'influence des entreprises dans le marché.

### 4.4.2 Les alternatives de nombreux nouveaux entrants

Comparativement aux entreprises, plusieurs facteurs portent à croire que l'influence que peuvent exercer les établissements qui ont le projet de délocaliser est elle aussi potentiellement bien présente. Mais se traduit-elle dans les faits par une montée en puissance de ces nouveaux entrants ?

L'augmentation de 36% en trois années du nombre de MMI, soit 16 programmes nouveaux (tableau 4.9, supra), démontre une forte croissance comparativement à 2005. Mais c'est sans compter sur le nombre très important de projets en gestation, qui nous est impossible de répertorier de manière précise. Pour être plus précis concernant les barrières à l'entrée que peuvent rencontrer les entrants, il faut donc non seulement tenir compte des nouveaux arrivants, de tous ceux qui n'ont pas pu entrer et de l'environnement du marché.

<sup>923</sup> Un projet de lycée international, financé par des fonds suisses, est en train de se monter à Ho Chi Minh Ville. Il consiste à créer une école internationale, où les programmes seraient délivrés en français et en anglais. L'objet de ce lycée serait d'envoyer les bacheliers en Suisse pour rejoindre l'université d'entreprise existante et former les cadres supérieurs des entreprises partenaires. On peut imaginer que l'étape intermédiaire, pour celles et ceux qui n'auraient pas les moyens de se déplacer, serait de créer une université d'entreprise au Viêt-nam.

Il suffit de se rendre sur les sites internet des universités publiques qui accueillent les MMI pour comprendre la complexité et l'importance du phénomène. De nombreux masters y apparaissent alors que nous avons été dans l'incapacité de recueillir des informations les concernant. De la même manière, les enquêtes conduites se sont souvent heurtées à une fin de non recevoir lorsque nous avons tenté de recueillir des informations sur certains MMIs. C'est peut être l'effet de l'imprécision des études de marché ou de leur absence ?

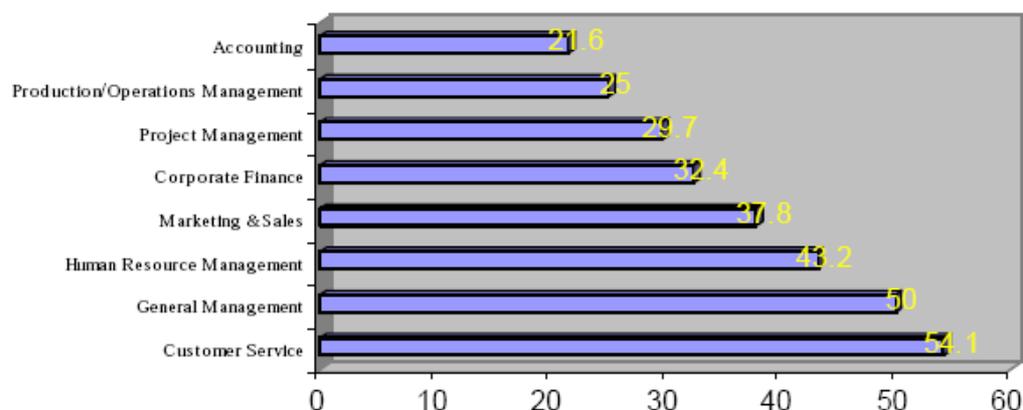
Mais finalement, cette croissance de 36% est-elle pour autant révélatrice de facilité pour les postulants, comparée à une politique d'ouverture plutôt flagrante ? Croissance par ailleurs basée sur un effectif de 36 MMI qui, en 2005, n'était pas tout de même si impressionnant que cela, comparée à la forte demande et à l'échelle d'un pays comme le Viêt-nam ? En principe, le flot des postulants n'est pas prêt de se tarir car, comme nous l'avons vu, il fait suite aux intérêts de tous les acteurs.

Les barrières à l'entrée peuvent être allégées par le fait que la promotion des programmes est tout autant garantie par des outils marketing directs que par la notoriété des concurrents existants. Les nouveaux entrants peuvent ainsi miser sur une efficacité promotionnelle, mais aussi sur la faible exploitation des études de marché qui ont été réalisées jusqu'à présent et qui ouvre peut-être les portes vers des cibles non exploitées.

La levée progressive des barrières à l'entrée découlant d'une application moins frileuse de la réglementation et d'une gestion moins bureaucratique des dossiers d'habilitation pourrait servir aux programmes étrangers intégrés dans des départements spécifiques. Elle pourrait aussi profiter aux établissements qui souhaitent délocaliser un campus ou des investisseurs qui souhaitent créer un établissement étranger. Par extension, ce sont les structures existantes, telles que le RMIT, l'AITCV le CFVG, qui, en évitant ces barrières à l'entrée, seraient potentiellement les mieux placées pour créer de nouvelles prestations/MMI. Ce ne sont pas, dans ce cas, de nouveaux entrants institutionnels, mais des prestations entrant dans le marché grâce aux concurrents existants. Certains allègements des barrières à l'entrée n'atténuent pas les obstacles de départ liés à la disponibilité des ressources internes liées à toute activité de ce genre, ou à l'environnement et au jeu d'influence externe.

Au niveau des capacités internes, la délocalisation ou création d'un campus ou d'un programme entraîne la nécessité d'une mise à disposition importantes de ressources. Elles sont notamment humaines lorsqu'il s'agit des mobilités mais surtout financières pour tous les moyens opérationnels ou les investissements lourds. Les capacités dépendent aussi des compétences. Si certaines barrières sont par exemple limitées par la possibilité de faire un marketing efficient ou des études de marché ciblées, pourquoi les nouveaux entrants seraient-ils mieux que les concurrents directs du marché, c'est-à-dire être plus capables d'assumer ces activités ?

Même si ces études portent leurs fruits, les établissements seront-ils capables de répondre à la demande spécifique ? Pour répondre aux besoins du marché de l'emploi et se différencier des produits offerts sur le marché, ces nouveaux entrants doivent être capables d'offrir des spécialités comme c'est le cas pour seulement 1/3 des MMI actuellement sur le marché. En effet, nous constatons que la demande des entreprises porte autant, voire moins, sur une formation généraliste de type MBA, que sur des formations permettant d'amélioration des compétences spécifiques telles que celles relatives à la qualité des prestations de services délivrées au client ou aux ressources humaines, figure 4.5 :



Source enquête CFVG.

[Figure 4.5 – Compétences prioritaires à développer pour les managers]

N'oublions pas cependant que la demande du marché de l'emploi et des entreprises ne correspond pas forcément aux représentations souvent confuses d'étudiants qui ont pour l'instant des difficultés à dissocier les contenus des programmes.

La question relative à la clientèle cible doit aussi se poser en termes de capacité pour le marché actuel à pouvoir supporter l'arrivée de nouveaux entrants, qui malgré des tarifs plus compétitifs que les concurrents actuels n'en restent pas moins prohibitifs. La croissance annuelle moyenne de 6% des tarifs est certes inférieure à celle de l'inflation moyenne du Viêt-nam, mais porte relativement sur un prix de base se rapprochant à celui permettant l'achat d'une maison. De nombreuses questions se posent alors : est-ce que la croissance du pouvoir d'achat du public pourra suivre celle des tarifs, est-ce que les nouvelles stratégies globales d'entrée des établissements, notamment d'investigation et les outils promotionnels, pourront toucher un nouveau public, est-ce que le nombre de nouveaux candidats riches saura honorer les nouvelles places offertes ?

Mais les dernières barrières à l'entrée sont probablement les plus coriaces à lever car elles concernent la capacité d'installation et production de la formation. En premier lieu, comment compenser le manque de ressources humaines locales pour assurer, au niveau souhaité, la sous-traitance des cours, l'ingénierie pédagogique ou l'administration ? La deuxième barrière n'en est pas moins complexe. Y a-t-il suffisamment d'établissements vietnamiens capables d'accueillir ces programmes ou souhaitant créer une coopération ? On a vu que pour l'instant seul un nombre limité d'universités publiques peut mener à bien cette mission, les autres étant bien éloignés géographiquement, mais aussi à la traîne structurellement et financièrement.

En conclusion, on remarque que les facteurs qui conditionnent le niveau de difficulté des barrières à l'entrée sont nombreux, mais qu'il est difficile d'en évaluer le sens, positif ou pas, de leur influence finale.

Des facteurs favorables persistent, d'autres apparaissent. Il en est ainsi de la demande du marché et de tous ses acteurs locaux, qui est plus forte que jamais et qui invite en théorie à l'engagement, en supposant qu'il y ait encore potentiellement une demande solvable pour répondre à l'offre actuelle et future.

En termes de facteur favorable, force est de constater que l'influence de l'Etat tend à faciliter la délocalisation de nouveaux programmes. Un allègement des procédures permet la diminution des freins bureaucratiques, ce qui représente un avantage commun à tous, au développement des établissements présents sur le marché, mais surtout à des postulants très nombreux et parfois impatientes qui peuvent, plus que jamais, profiter de cette nouvelle ouverture.

Ces derniers ont aussi l'avantage de la jeunesse et pourraient s'engouffrer dans les brèches laissées béantes par les établissements existants, en particulier en qui concerne une lecture plus efficace et une investigation plus poussée du marché. Ce serait aussi l'occasion d'utiliser leur offre et de mieux « se vendre », en jouant sur les représentations d'un public encore novice, qui a besoin d'être informé et orienté.

La définition des freins à l'investissement paraissent moins conditionnels. Il en est ainsi des capacités, pour la maison mère, de pouvoir supporter les coûts d'entrée, qui gonflent les charges fixes, mais surtout celles relatives aux amortissements lourds. Il faut pouvoir trouver les fonds dans un contexte économique difficile, qui tend vers une baisse des aides publiques, tout en maintenant des tarifs concurrentiels. Ces universités doivent aussi faire face aux difficultés récurrentes avec le désavantage de la jeunesse. Il faut trouver les équipes, les partenaires et les divers sous traitants, parmi ceux qui restent disponibles.

La conclusion s'impose finalement à nous sous la forme d'une question. La balance est-elle suffisamment favorable pour permettre aux nombreux postulants de tenter l'aventure et ainsi, de devenir une vraie force sur le marché ?

#### **4.4.3 Multitude émergence potentielle des produits de substitution**

Rappelons que, contrairement aux nouveaux entrants, les produits de substitution ne s'interfèrent pas dans le marché direct des MMI en tentant de différencier la prestation, en l'occurrence, un diplôme étranger. C'est la conséquence de la production d'une prestation différente, intervenant dans un autre segment de marché, qui peut enlever des parts de marché sur celui des MMIs. Par exemple, en proposant des formations d'excellence entièrement vietnamiennes qui suffiraient à satisfaire une demande qui se détournerait ainsi définitivement des MMI délocalisés.

A ce titre, la marge d'initiative des produits de substitution paraît très large dans ce marché de l'éducation qui émerge, qui s'accroît, qui propose des produits qui « se cherchent » à un public plutôt mal informé et volatile. Tout de même, est-ce que ces produits peuvent pour autant se substituer à des diplômes étrangers porteurs de phantasmes et d'excellence ?

Nous ne sommes pas dans un marché où les règles et les acteurs sont institués depuis fort longtemps, comme ceux des prestations internationales liées au marché de l'hôtellerie par exemple. Pour ce cas, les clients ont depuis longtemps bien repéré qualitativement les différentes prestations, ont leurs habitudes, s'appuient sur le jeu des étoiles qui permet une dissociation segmentaires relativement claire. On sait par exemple assez clairement, que les nuits dans un hôtel très basic durant les vacances peuvent grandement être concurrencées par le camping, la caravane ou « la grand-mère ». Ainsi, les produits de substitutions sont plus faciles à repérer et à mesurer dans un marché installé. Mais quand est-il de notre marché ? Quelles sont les alternatives possibles pour les clients potentiels ?

#### **La mobilité internationale : une substitution économique automatique**

Afin de répondre à ces deux questions, commençons par décrire les catégories supérieures de prestations de substitution, correspondant aux cinq étoiles de l'hôtellerie, qui pour des motifs économiques font rarement fonction. Ainsi lorsque les familles ont accumulé les ressources suffisantes pour faire partir leur enfant à l'étranger, on peut considérer que la substitution est automatique car motivée par le prestige.

Il en est de même, mais à un niveau économiquement inférieur, des formations partiellement délivrées à l'étranger, que nous qualifierons d'« hybrides ». Elles sont rares mais méritent cependant qu'on s'y arrête, pour leur originalité et leur influence potentielle, comme en témoigne le segment de leurs petites sœurs, les licences hybrides, qui ont nettement plus de succès. Notons que justement, du fait de l'alternance de la cette formule, qui propose une première étape au Viêt-nam et la seconde à l'étranger, le seul MMI de ce type repéré au Viêt-nam, a été intégré dans notre recherche<sup>924</sup>. Même si en théorie, la formule pourrait être inversée, avec la première année à l'étranger, dans les faits ce n'est jamais, à notre connaissance, le cas.

Mis à part quelques différences au niveau des équivalences de diplômes, les hybrides présentent les mêmes caractéristiques de délocalisation que leurs homologues totalement délocalisés (réglementaires, pédagogiques, administratives, financières, etc.).

Au niveau des équivalences de diplôme, un étudiant qui a validé sa première année au Viêt-nam, peut automatiquement, en principe, postuler dans l'établissement qui a validé cette première année, comme dans tout autre établissement au monde ayant des accords avec l'établissement concerné.

Actuellement, selon nos connaissances, cette formule est exclusivement choisie au niveau master pour les formations au management par des établissements anglo-saxons. Que ce soit au niveau de la licence ou au niveau master, nous avons relevé trois caractéristiques qui paraissent intéressantes : **1/ Réglementaire** : la formule est parfois hybride car elle est imposée par la tutelle académique du pays ou l'établissement d'origine qui exigent qu'une partie de la formation soit délivrée dans le campus de la maison mère. Ils souhaitent se donner des garanties supplémentaires pour délivrer un diplôme qui soit ainsi le plus proche possible de celui d'origine. On peut supposer qu'ils considèrent que cet objectif ne peut pas, ou très difficilement, être atteint dans une forme délocalisée complète. **2/ Facilité pédagogique** : l'établissement étranger allège au maximum les charges, en diminuant les mobilités. Il peut choisir de sous-traiter au Viêt-nam, le taux de formation devant être assuré par les locaux à concurrence de 50% du total. En toute hypothèse, sur deux années de formation, 100% des cours magistraux pourraient ainsi être délivrés par des locaux, durant la première année. L'engagement est simplifié, réduit à minima, la valeur ajoutée scientifique et le niveau linguistique est censée être apportée dans l'établissement étranger. **3/ Atout marketing en aval** : l'inscription des étudiants au Viêt-nam peut servir une cause stratégique très importante pour les établissements, puisqu'elle permet un recrutement précoce à la base et facilite par des voies académiques un captage en aval des étudiants qui avaient prévu une poursuite d'études à l'étranger. Par voie de conséquence, c'est aussi un bon moyen de capter les élites des pays étrangers.

<sup>924</sup> Seuls les deux MMI partiels de la Trobe, programme AUCP, subsistent en 2008 sur les cinq relevés en 2005. La Trobe University/Melbourne à l'Université du Commerce extérieur Hanoi : 6 modules réalisés en Australie. Ont disparu depuis 2005, celui de la Washington State University à la National Economic University de Hanoi le MMI de l'University of West of England Bristol Université à l'UN de HCMville, le MMI de Postdam au sein de l'Académie Nationale de l'administration Publique, Hanoi. On pourrait aussi inclure dans ces disparitions, car présentant le même modèle dans un domaine proche, le master en tourisme partiellement délocalisé par un consortium soutenu par l'AUF, au sein de l'université privée de Van Lang à HCMville.

Le problème général de cette méthode en deux temps réside toutefois en la capacité pour les étudiants, après la première partie, d'avoir acquis le niveau scientifique, linguistique et surtout d'autofinancement suffisant pour partir à l'étranger. Il faudrait donc prévoir, pour ceux qui n'y arrivent pas, de continuer le même cursus au Viêt-nam. Et c'est là où le bât blesse, car généralement cette deuxième année n'est pas proposée au Viêt-nam en cas d'échec. L'étudiant a donc le choix d'attendre et d'économiser ou de recommencer en tentant le concours d'entrée d'accès à un master vietnamien. C'est là qu'apparaît l'un des intérêts observé pour les licences hybrides. Prenons le cas de l'Institut Polytechnique à Hanoi. Durant les deux premières années au Viêt-nam, les étudiants ayant réussi le concours d'entrée à l'université vietnamienne, sont inscrits dans le cursus normal. Ils consolident leur formation linguistique et scientifique encadrée par une équipe locale et l'établissement étranger. En troisième année, si toutes les conditions d'admissions sont réunies, notamment linguistique et financière, ils partent à l'étranger et décrochent de la formation vietnamienne. À défaut, ils peuvent continuer le programme vietnamien. On observe que dans le seul département de coopération internationale de Polytechnique à Hanoi, il est proposé huit programmes de ce type, toutes spécialités confondues mais que finalement peu d'étudiants partent à l'étranger. Notons pour finir que pour les MMI, un étudiant qui est capable de financer ce type de programme n'aurait plus qu'à ajouter les charges relatives à environ deux semestres de vie quotidienne à l'étranger, pour achever totalement ses études dans le pays concerné. L'investissement est plus rentable sur deux années pour les licences.

Decrescendo, décrivons maintenant les produits, qui, parce que moins coûteux, peuvent se substituer à la prestation économiquement « plafond » pour les familles.

### Trop tôt pour les FOAD

Si l'étudiant se retrouve dans l'impossibilité de réaliser son rêve de mobilité physique, il lui reste tout au moins la mobilité virtuelle ! « *On peut considérer que le développement d'une offre d'enseignement supérieur à distance, dont les enjeux à terme seront considérables, s'inscrira en grande partie dans cette logique [...] »*<sup>925</sup>. La formule est très prisée internationalement et se pose comme une alternative économique et pratique idéale et donc, comme un produit de substitution dans notre environnement. Mais le Viêt-nam est-il prêt ?

En effet, cette formule pose cependant au Viêt-nam plusieurs problèmes :

- **le manque d'équipement.** Même si les investissements sont en pleine croissance, les établissements et les étudiants ne sont pas encore suffisamment dotés. En témoigne le nombre très restreint de matériel de visioconférence à HCMV<sup>926</sup> ;
- **la complexe adaptation méthodologique.** Faut-il le rappeler, le système d'enseignement vietnamien est encore largement fondé sur des méthodes très traditionnelles, avec pour clef de voûte le relationnel et la confiance envers l'enseignant ;
- **la complexe adaptation sociale et culturelle.** L'expérience nous indique que, même pour les enseignants convaincus de l'intérêt de la méthode, casser les habitudes est très difficile. Ainsi, suivant l'exemple des universitaires à HCMV, la promotion de visioconférences apportant une haute valeur ajoutée et répondant en principe aux fortes attentes locales, a été un échec. Même si l'outil séduit, son application est freinée par des comportements tels que la surcharge d'activités ou peut être le manque d'envie de changer ou de bouger<sup>927</sup>. Dans notre exemple, nous avons aussi

<sup>925</sup> Réf portail internet de la CPU « FOAD une logique marchande », <http://www.cpu.fr/>, visité le 18/06/2008.

noté que la langue de transmission était un blocage, problème accentué par le besoin de posséder des équipements de très haute qualité.

Malgré des tentatives parfois difficiles mais intéressantes, comme celle réalisée par Nantes à l'université de Can Tho pour un master en informatique, où les visioconférences se tenaient dans des cadres très spécifiques<sup>928</sup>, les FOAD « font de la résistance » au changement et posent de sérieux problèmes techniques. Il semble que le marché n'est pas encore prêt à être attaqué sur ce front. Il faudra pour cela du temps pour que ce produit puisse devenir une substitution comme c'est le cas dans certains pays au Maghreb ou à Singapour<sup>929</sup>.

### **Les DU, une alternative crédible ?**

Et pourquoi pas, à l'image des diplômes Universitaires (DU), des formations délocalisées plus courtes, plus techniques et qui plus est, diplômantes ? « *Ces formations professionnalisées s'avèrent plus faciles à délocaliser, dans la mesure où le nombre d'heures d'enseignement est relativement réduit (de l'ordre de 250 à 400 heures, complétées par un stage à réaliser localement) et parce que des intervenants professionnels peuvent être recrutés dans le pays d'accueil* »<sup>930</sup>. Les DU peuvent s'appuyer sur la formation continue pour toucher leur public car elles peuvent nettement plus facilement que les MMI s'adapter aux besoins du marché de l'emploi. En termes d'homologation, elles doivent localement respecter les mêmes conditions, tandis qu'au niveau académique, elles sont totalement libres de réaliser le programme qu'elles souhaitent et ne dépendent que de la validation de leur université. Ce modèle est moins coûteux car les cours peuvent être, en principe, exactement programmés en fonction des objectifs de formation visés.

Comme pour toutes les formations continues, il s'adapte à l'emploi du temps des étudiants et il est moins confronté aux aléas du « surbooking » des établissements vietnamiens. La vocation technique des programmes facilite ou contraint au rapprochement avec le milieu professionnel. Dans le registre des avantages et pas des moindres, ces formations sont diplômantes et de haut niveau international. Ces caractéristiques s'inscrivant, comme nous l'avons déjà observé, dans un contexte où la demande envers les MMI a des représentations confuses et souffre d'un manque d'information à propos des concepts de diplômes et de formation d'excellence. Mais avec tous ces avantages, ces DU sont-ils présents sur le marché de l'éducation et constituent-ils véritablement à un danger pour les MMI ?

La question se posera de manière encore plus forte pour les formations continues qui ne sont pas diplômantes, mais les réponses sont proches en termes de potentiel d'influence. Les DU étrangers doivent être logiquement portés par des établissements étrangers. C'est donc vers eux qu'il faut nous tourner. La formule est très peu utilisée à notre connaissance. La priorité a été donnée jusqu'à présent à la production de masters plus complexes car probablement : plus proche des habitudes des universités – plus valorisante à leur goût – répondant mieux aux attentes du public – ou plus simplement, parce que ce créneau

<sup>928</sup> Des visioconférences sont utilisées dans le cadre d'un diplôme universitaire délivré par un consortium d'universités au département d'Odontologie à HCM Ville. Elles fonctionnent très bien sachant que ce ne sont que des alternatives, que la majeure partie des cours sont magistraux ou en travaux dirigés, et que cette formation est destinée à des professionnels avertis et motivés.

<sup>929</sup> Pays pris en référence comme marché de l'éducation par la CPU.

<sup>930</sup> « Estimation du volume des formations supérieures délocalisées », in *Les notes de campus France N°10*, rapport Campus France, portail internet : [http://editions.campusfrance.org/notes/NOTE\\_CAMPUSFRANCE\\_10.pdf](http://editions.campusfrance.org/notes/NOTE_CAMPUSFRANCE_10.pdf), visité le 18/06/2008.

n'a jamais été imaginé. Effectivement, nous savons que la formation continue est souvent très séparée des formations initiales dans les établissements étrangers et que l'activité internationale est rarement portée sur ce type de formation.

Finalement, ces diplômes universitaires étrangers présentent de nombreux avantages mais ne sont pas pour autant prisés. Ils peuvent faire sauter les barrières du diplôme, ainsi que celles liées à l'application des programmes. Ils peuvent s'adapter aux besoins locaux et sont nettement moins chers. À l'image du « mini MBA »<sup>931</sup> du CFVG, ils peuvent donc être créés pour le Viêt-nam, ou délocalisés sur mesure. Leur croissance dépendra pourtant que de la seule volonté de changement stratégique de l'offre. Les concurrents directs du marché peuvent, comme le fait le RMIT avec les formations spécialisées en anglais, l'utiliser comme outil pour prendre des parts de marché. Mais cette potentialité est aussi ouverte à la concurrence étrangère qui n'est pour l'instant présente que sur le seul segment de la formation continue, non diplômante et très courte. Des concurrents très nombreux, souvent franchisés et autonomes car ne dépendant pas de structures universitaires locales. C'est donc aussi une perspective de développement stratégique futur qui s'offre à eux lorsque leur prolifique marché actuel ne leur paraîtra plus suffisant.

#### **La formation continue, ou la substitution sans diplôme.**

Rappelons ici que le Viêt-nam fourmille de petits centres de formation technique professionnelle ou de propositions de formation continue locales ou internationales, principalement anglo-saxonnes. Elles sont surtout spécialisées sur des prestations fortement demandées, assurant du volume (langues, bureautique, management de base). On peut dès lors se demander en quoi ces entreprises seraient dangereuses pour les MMI.

Parmi elles, vont émerger des sociétés puissantes, telle Apollo qui est spécialisée dans l'apprentissage de l'anglais. Ces dernières se vendent sur un concept de marque grâce à l'étendue de leurs moyens commerciaux et de leur présence internationale. Elles affichent clairement leur capacité à pouvoir délivrer des formations en anglais de haut niveau international, accréditées CELTA, par exemple<sup>932</sup>. Elles s'emploient donc pour l'instant sur cet énorme réservoir qu'est la formation continue et technique s'adressant aussi bien aux organisations qu'aux particuliers. Ces institutions peuvent potentiellement assurer des prestations de substitution car parmi le public intéressé par les MMI se trouvent les étudiants souhaitant avant tout poursuivre un programme international de type MMI parce qu'il est délivré en anglais<sup>933</sup>. D'autre part, qu'est ce qui empêcherait ces sociétés commerciales de proposer des diplômes internes, de type DU, centrés sur le management et valorisés par leur marque ?

C'est ainsi qu'émergent certaines organisations non universitaires mais qui se réclament tout autant compétentes. L'International Institute of Management - Management Training Courses (IIM-MTC) (USA) intervient à présent au Viêt-nam suivant ce positionnement. Elle propose des modules très ciblés aux entreprises ou aux particuliers : « *IIM's professional management training courses are designed for managers, entrepreneurs and management consultants. The general management training program consists of modular courses developing the performance of the executives in all of the 10*

<sup>931</sup> Développé dans le chapitre V.

<sup>932</sup> *The Cambridge Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages.*

<sup>933</sup> Ce genre de motivation a été exprimé, en termes d'objectif prioritaire ou secondaire, durant des entretiens de sélection pour l'entrée en MBA.

*General Management (GM) functions [...] »*<sup>934</sup>. Ainsi, elle propose une panoplie de modules similaires aux MBA classiques<sup>935</sup> et s'affiche en valorisant ses méthodes : « *Unlike traditional MBA and management education programs that are rooted in academic theory and text books, IIM designed an experiential CEO/CXO ( ) development program built around an advanced set of CEO toolkits for hiring, evaluating, developing and coaching the executive team »*<sup>937</sup>. Stratégie de contournement ou de différenciation, elle déclare volontairement ne pas avoir pour objectif de délivrer des formations universitaires tout en étant agréée par le ministère de l'éducation américain<sup>938</sup>.

Notons que nous avons observé des tentatives pour l'instant timides provenant des pays francophones et d'établissements publics, universitaires ou spécialisés dans la formation continue.

### **Les masters vietnamiens : un danger ou une opportunité ?**

La dernière prestation de substitution possible abordée se trouve être le master en management entièrement vietnamien.

On le sait déjà, le Master en management vietnamien (MMV) présente d'emblée un handicap majeur, il n'est pas étranger ! Si on isolait le fait identitaire, à qualité égale, le jeune vietnamien qui en a les moyens continuerait peut-être de choisir le MMI, réalisant ainsi « le rêve américain ». Mais malgré le poids des représentations, des formations locales existent et certaines d'entre elles commencent à recueillir une certaine notoriété. Après tout, faut-il le rappeler, l'ouverture aux étrangers a pour principal objet au départ l'amélioration des formations vietnamiennes et le transfert des savoirs. Si dans l'absolu, on s'en tenait à cet objectif final, les MMI disparaîtraient au profit des MMV ! C'est en tout cas, ce que tente d'approcher certaines rares universités vietnamiennes.

**« L'Institut Polytechnique poursuit un objectif de qualité et crée les programmes en fonction de ses moyens techniques et de ses ressources humaines [...] Les étudiants sont prêts à payer beaucoup pour un MBA (local) [...] Le niveau des enseignants doit être à la mesure d'un programme de 3<sup>ème</sup> cycle. Ils doivent donc posséder des fondamentaux scientifiques solides et participer à des formations de formateurs. Cette exigence scientifique n'est pas, semble-t-il, toujours de rigueur dans certains programmes dits de standards internationaux. L'IP-HCMV ne veut pas créer une situation de cannibalisme et mettre en concurrence les MBA en son sein. Il est prévu pour 2006-07 la création d'un Master en gestion de projet et la préparation est minutieuse car nous ne voulons pas revivre l'échec précédent avec l'université de Victoria. Le rôle du**

<sup>934</sup> Portail internet de l'International Institute of Management, IIM, Management Training and Development, <http://www.iim-edu.org>, visité le 14/12/2008.

<sup>935</sup> Dont voici la liste: "The training subjects cover Business Strategy Management, Human Resources Management, Marketing Management, Management Accounting, Finance Management, Operations Management, IT/MIS/E-Business Management, Business Law, Managerial Economics and Leadership", *ibid*.

<sup>936</sup> Chief executive office & Chief Experience Officer.

<sup>937</sup> Site IIM, visité le 14/12/2008.

<sup>938</sup> « It is important to note that IIM is a research and professional training institution not an academic university. IIM does not offer academic degrees or credits. IIM management training programs are tailored for executives and their corporate needs, they are not traditional academic programs [...] ». Site internet du IIM, le 14/12/2008.

**département des affaires internationales est la mise en relation des partenaires pour garantir la qualité au départ »<sup>939</sup>.**

On peut considérer que toutes les grandes universités publiques de notoriété ont le souhait de réaliser leur propre MMV ou l'auront un jour. À court ou moyen terme sont notamment concernées celles qui ont les mêmes moyens que l'IP-HCMV, y compris les privées émergentes et/ou celles qui accueillent un MMI. Mais finalement ce nombre potentiel est finalement réduit. Les MMV gardent cependant l'avantage comparatif du tarif, même si ce dernier, contrôlé par l'Etat, limite sérieusement un développement centré sur l'autofinancement. Un autre avantage incitateur serait l'accès possible au doctorat vietnamien, ce qui est impossible après une formation MMI (hors exceptions déjà citées).

Ces MMV représentent actuellement un produit de substitution de faible force dont le potentiel évoluera à moyen ou long terme avec :

- la possibilité annoncée de pouvoir nettement augmenter les tarifs pour permettre un meilleur développement ;
- une amélioration progressive de la qualité peut s'effectuer grâce à l'expérience, comme nous l'avons vu avec le MMI de Maastricht ;
- il est espéré à moyen terme la mise en place d'un processus d'équivalence, du type ECTS, à l'échelle de l'ASEAN. Ceci peut donner de la valeur aux formations locales ;
- les établissements vietnamiens peuvent valoriser leurs formations en tentant d'associer leur marque à celles d'établissements étrangers. Ainsi les universités privées Hoa Sen et Tri Viêt au sud du Viêt-nam, tentent d'intégrer activement des partenaires étrangers sous la forme de consortium d'appui à certaines formations ou départements.

Finalement, on s'aperçoit que les prestations capables d'interférer sur le marché des MMI sont nombreuses, mais pas tant que le marché de l'éducation sera aussi opulent. Il n'empêche que toutes ces formations ont par contre la possibilité actuelle d'interférer sur la production des MMI notamment sur le recrutement des personnels compétents. Que ce soit les enseignants de spécialités ou les enseignants de langue anglaise, certaines de ces formations seront appuyées par des organismes puissants qui n'hésiteront pas à débaucher le personnel universitaire compétent.

Par contre, on constate à l'inverse que les MMI ne risquent rien en provenance du marché des mobilités ou de celui des formations hybrides. Les délocalisations sont un choix par dépit, par défaut économique. On peut imaginer que l'amélioration de la qualité des MMI délocalisés et/ou de leur reconnaissance aux yeux du public pourra changer la donne. En effet, pourquoi ne pas imaginer des étudiants réalisant leur master au Viêt-nam et gardant leurs économies pour réaliser un doctorat, un DU, un stage professionnel à l'étranger ? Le raisonnement peut être identique pour les masters totalement vietnamiens qui sont peu nombreux, qui ont peu de moyens, mais qui seront appelés un jour à grandir en nombre et en qualité. Ils pourraient remplacer les MMI généralistes au profit de formations étrangères de niveau plus élevées.

Les produits de substitutions étrangers sont potentiellement très nombreux sur le marché. Ils sont animés par un nombre grandissant de sociétés affûtées à la tâche et possédant de gros moyens. Elles centrent leur énergie logiquement sur les produits faciles, à meilleur rendement, suivant une stratégie de volume. Tant qu'elles auront du blé à moulin, ces prestations ne seront pas dangereuses pour le marché des MMI. Les produits de

<sup>939</sup> Extrait de l'entretien avec la responsable des affaires internationale de l'IP-HCMV. Voir annexe 4.6.

substitution les plus enclins à jouer ce rôle, les DU et les FOAD, ne sont pas d'actualité pour le moment malgré leur crédibilité. Les premiers sont négligés par les universités, les seconds arrivent trop tôt pour être utilisés à bon escient. Certaines d'entre elles, telles que les FOAD, s'inscrivent dans des perspectives encore lointaines malgré leur potentialité. Ainsi, une fois de plus, en dehors de tout argument qualitatif, l'immaturation et la croissance globale du marché de l'éducation continuent à permettre le développement de toutes les activités et finalement de protéger le segment des MMI.

### 4.4.4 Arbitrage des universités locales et de leurs ressources

Abordons à présent l'influence des universités qui accueillent ou qui collaborent avec les établissements étrangers et qui paraissent ainsi jouer un rôle capital.

Nous verrons qu'en fonction de la structure d'implantation et les moyens choisis par l'université étrangère pour délocaliser peuvent conduire à très forte valorisation des partenaires vietnamiens. Une structure autonome telle que le RMIT va être confrontée aux problèmes globaux de recrutement et de direction de la GRH dans un contexte interculturel pour assurer tout le fonctionnement, de la maintenance technique du campus jusqu'au contrôle de la qualité. Les autres vont être confrontées à des problèmes identiques mais nettement plus limités, mais surtout à la délégation à l'université d'accueil, des prestations sous-traitées en tant que prestataires de service, ou convenues en tant que collaborateur, de tout ou partie de l'ingénierie pédagogique, de l'accueil ou de l'administration. En plus de cette dépendance envers un tiers ou un partenaire, l'offre étrangère est confrontée à la réalité du difficile marché de l'emploi dans le secteur éducatif.

Le niveau d'influence des universités locales se joue en fonction de la stratégie du projet :

- **dans le cas de l'accueil**, fonction généralement de sous-traitance ou de prestataire de service, l'université locale est essentiellement engagée sur les charges rémunérées. Elle n'est pas foncièrement impliquée, elle assume très peu de risques. La majorité du temps, elle assume ainsi la logistique d'accueil, l'administration, l'organisation des mobilités et éventuellement le marketing. Il n'y a pas ou peu d'échanges scientifiques ou pédagogiques. Sa motivation consiste plutôt à valoriser sa marque en s'appuyant sur l'activité internationale et à améliorer la situation économique de l'université et/ou de son personnel. Ce sont des accords de courts termes qui peuvent cesser du jour au lendemain sans réelles conséquences pour le partenaire ;
- **dans le cas d'une collaboration**, l'université devient partenaire à part entière, à l'exemple des universités de Maastricht ou du consortium qui encadre le master soutenu par l'AUF. Les activités assumées par l'université locale et les intérêts qui en découlent sont à plus forte raison du même ordre que celles déjà énumérées pour une sous-traitance. À ces intérêts s'ajoutent éventuellement un enrichissement d'ordre scientifique lié à des relations générant un transfert des savoirs, la formation de formateurs, la pérennité du programme. C'est une stratégie à long terme qui engage la partie vietnamienne sur les résultats.

L'influence de l'université d'accueil dépendra autant de sa volonté mais aussi de sa capacité à pouvoir assumer ses responsabilités. Cette capacité est en partie liée à la qualité du partenariat en termes d'accompagnement de l'établissement étranger, de disponibilité des ressources, mais surtout d'implication dans le projet de l'établissement d'accueil. C'est aussi une question pratique liée à la qualité des infrastructures et à la situation géographique.

Il faut pouvoir trouver le public et faciliter l'organisation des mobilités grâce à un endroit attractif.

L'influence de l'établissement d'accueil réside dans sa capacité d'assumer sa charge à la hauteur des objectifs fixés. « [...] *s'ils s'en vont, ce n'est pas grave, on trouvera un autre pays* »<sup>940</sup>. Comme en témoignent ce type de réflexions que nous pouvons parfois entendre, le fait pour les universités étrangères de dépendre pour beaucoup de la seule volonté d'un établissement local de vouloir l'accueillir renforce de manière significative le pouvoir de ce dernier. D'autant plus dans le contexte actuellement trompeur qui pourrait donner à croire que les établissements locaux sont nombreux à pouvoir le faire. Or, on a constaté qu'une minorité d'universités publiques vietnamiennes peut actuellement s'enorgueillir et prétendre tenir un positionnement stratégique important. Nous vivons encore les retombées de cette période d'ouverture qui permet aux universités qui le peuvent de découvrir de manière novice les avantages de l'accueil du tout venant et pour d'autres à tout va. Mais la vingtaine d'universités locales privilégiées commence à comprendre la force de leur positionnement. Celles qui sont fortement sollicitées et qui ont des moyens importants, l'UNV ou l'IP-Hanoi, peuvent choisir la voie d'un accueil foisonnant. D'autres, telle que l'IP-HCMV, préfèrent limiter leur accueil et construire des projets ciblés de collaboration. L'université d'Economie de HN, malgré un très bon positionnement et des sollicitations, développe très peu ce genre d'activité pour des motifs qui nous échappent. Il y a enfin de grandes universités privées dans les deux grandes villes, ou des publiques dans les grandes éloignées, qui sont à la recherche de partenaires.

Passée l'étape de l'université d'accueil, la position stratégique des enseignants n'en est pas moins importante. Il faut pouvoir trouver des ressources à la hauteur d'une formation d'excellence. Dans le contexte actuel, cet objectif est particulièrement compliqué à atteindre. Cette situation donne l'opportunité aux enseignants recherchés d'assumer l'activité supplémentaire si importante dans leur cas et d'être socialement et économiquement valorisés. Ils peuvent aussi, comme nous l'avons vu pour les associés aux projets de recherche internationaux, profiter de cette activité pour enrichir leur savoir et leur curriculum vitae. L'offre internationale attise ainsi la bulle spéculative à l'emploi qui est déjà initiée par les enseignants sur le marché local. Cette situation donne la possibilité à ces derniers d'osciller d'un projet à l'autre en fonction des opportunités. Elle active sérieusement le jeu compétitif entre les concurrents directs du marché. Elle impacte aussi sur les charges allouées aux ressources humaines à cause d'enseignants qui ont intérêt à faire monter les enchères.

Contrairement aux produits de substitution ou aux entrants, les universités vietnamiennes et leurs ressources humaines impactent d'emblée et amplement sur bon nombre de processus de délocalisation. Ces fournisseurs ou collaborateurs ont tout à gagner de cette situation. Véritable interface privilégiée de la politique de l'Etat, ils peuvent sans prendre beaucoup de risque profiter éventuellement des transferts de savoir tout en améliorant leur situation économique.

L'influence de ces acteurs est accentuée par leur rareté qui leur confère un rôle d'arbitre dans le jeu concurrentiel. Cette influence est d'autant plus accentuée par des ressources humaines qui circulent entre des projets concurrents et par des universités locales qui sont de plus en plus en mesure de construire une politique internationale dans le sens de leurs intérêts.

<sup>940</sup> Source anonyme, de la part d'un responsable des affaires internationales en 2005, suite à l'arrêt envisagé des aides publiques d'un Etat auprès d'une institution vietnamienne.

### 4.4.5 Le rôle de l'Etat

Dernier acteur de ce panorama, contrairement à d'autres secteurs d'activité et notamment commerciaux, l'Etat doit être intégré dans notre analyse pour la diversité des rôles qu'il doit jouer et des fonctions qu'il doit assumer. À ce titre, il joue un rôle dans notre marché qui peut être comparable à celui tenu dans des secteurs clés tels que celui de la santé ou de la protection sociale. En effet, comparativement à un secteur tel que le tourisme et l'hôtellerie, en plus de son rôle politique, de législateur ou de contrôleur, l'Etat intervient dans notre marché en tant que client, souscripteur, investisseur, tuteur, administrateur et dernier garant d'un service censé compléter l'appareil éducatif dont il a l'entière responsabilité.

On a déjà constaté que depuis le Doi Moi, sa politique économique libérale de décentralisation et de socialisation diminue partout son engagement et son influence, exception faite de l'appareil politique et militaire. Cette stratégie d'ensemble n'est pas pour l'instant compensée par des moyens de contrôle ou d'accompagnement suffisants. L'ouverture confère à l'offre éducative locale et étrangère des marges de manœuvre très importantes. La preuve en est donnée par la volonté prononcée de faciliter à présent l'implantation de campus délocalisés ou d'établissements étrangers. Les résistances à ce changement radical de politique économique et sociale et une administration qui évolue mais qui reste encore très bureaucratique freinent encore le développement du marché mais leur influence est largement pondérée par une réglementation nettement plus souple. Par souci d'équité, l'Etat maintient cependant un contrôle des tarifs qui freine le développement de ses établissements et par voie de conséquence leur capacités de sous-traitants. Mais cela tend à s'atténuer et les établissements pourront bientôt demander le paiement de frais de scolarité, devenant plus en mesure de couvrir leurs besoins. L'Etat délègue aussi de plus en plus ses responsabilités en tant que tuteur. Elle intervient moins dans les procédures d'ouverture des MMI et laisse cette tâche aux établissements et aux administrations locales, ainsi qu'aux tutelles académiques étrangères. Passée l'étape de l'homologation, elle exerce essentiellement un contrôle pour défendre ses intérêts fiscaux et éventuellement en tant que dernière garante de conflits importants mais jusqu'à présent très rares.

Ainsi, de manière surprenante « [...] le Viêt-Nam socialiste et historiquement si jaloux de son indépendance, de l'attitude des pouvoirs publics face à cette internationalisation directe d'une frange importante - au moins qualitativement - de son dispositif de formation des élites [...] »<sup>941</sup> a réussi à se départir, à la faveur de ses masters délocalisés, de la sacrosainte programmation des matières obligatoires ainsi que de toutes les autres activités sociales qu'il impose aux programmes vietnamiens. On notera au passage que ce phénomène entraîne de facto une certaine désacralisation de l'importance accordée à ces matières obligatoires pour la formation des futures élites.

De manière très libérale, l'Etat escompte sur une autorégulation qualitative d'un marché dont il reste cependant l'un des protagonistes en tant que client et souscripteur. Comme les entreprises, il peut sous-traiter des formations au management public, directement auprès de prestataires étrangers. Il peut aussi avoir une fonction de conseiller auprès de ses centaines de milliers de cadres fonctionnaires. Il peut enfin orienter ses milliers de bourses nationales où bon lui semble. Malgré la décentralisation et la responsabilisation accrue des établissements locaux, l'Etat reste leur tuteur académique, le propriétaire des biens publics, le patron de millions de fonctionnaires enseignants et administratifs et avec

<sup>941</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Gilbert Palaoro, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*, page 61.

le budget de la nation, il détient encore largement des cartes concernant l'investissement et le développement des établissements locaux.

Malgré sa politique libérale largement ouverte à l'international, l'influence de l'Etat s'exerce toujours, mais à moindre mesure grâce à ses prérogatives directes, en tant que législateur, tutelle ou client. Il a, au même titre que les entreprises, un rôle de prescripteur, de veille active pour l'emploi. Mais il peut surtout avoir barre sur le marché en étant représenté par ses établissements publics, qui pour l'instant, sont les seuls interlocuteurs pour les projets étrangers qui cherchent un partenaire vietnamien. Il peut aussi avoir barre en tant que patron sur les ressources humaines locales si convoitées. Comme dans de nombreux pays émergents, où l'Etat exerce un pouvoir politique très fort, parfois exclusif, la portée de son influence est fortement liée à sa stabilité. En dernier lieu, sa capacité de tout faire basculer comme celle de créer extrêmement rapidement un environnement très favorable au marché pourrait en faire oublier sa présence.

## 4.5 Synthèse des forces du marché

---

Les étudiants, les universités locales ou les partenaires divers sont des acteurs directs majeurs, mais surtout incontournables pour un transfert des MMI. À ce titre, ils sont influents et représentent une force active ou passive, intégrée au processus même de production des savoirs <sup>942</sup> :

### Les produits de substitution

La preuve en est donnée par la diversité et le nombre des prestations éducatives qui pourraient concurrencer le marché des MMI s'adressant aux mêmes étudiants. Dans un rapport de force, ils sont capables de capter la clientèle au même titre que nos concurrents. Mais dans quelle mesure cette perspective est rendue possible dans un contexte global de marché de l'éducation en pleine expansion ?

Pour imposer des produits de substitutions crédibles, dangereux pour les concurrents directs, il faut pouvoir en principe répondre aux attentes principales du public : une prestation diplômante, étrangère et de niveau master. Dans ces conditions, les prestations qui sont finalement potentiellement dangereuses sont limitées car les choix des étudiants sont surtout diligentés par des facteurs économiques et académiques. Ainsi, dans la catégorie des produits « de luxe supérieurs », un étudiant qui en a les moyens ira sans hésitation à l'étranger. La catégorie des formations à distance est pour l'instant trop marginale pour être dangereuse. Elles proposent des méthodes d'apprentissage et une technologie encore trop éloignée des pratiques traditionnelles en cours au Viêt-nam. Dans la catégorie économique inférieure, les masters totalement vietnamiens, délivrés en langue anglaise ou vietnamienne, sont accessibles à un nombre très limité d'étudiants, une élite intellectuelle et/ou pas assez fortunée. Ces masters locaux ne peuvent pas en l'état concurrencer les diplômes étrangers.

A un niveau académique et économique moindre, nous retrouvons les formations courtes, techniques, professionnalisantes, de type diplôme universitaire ou linguistique. Elles sont moins chères donc ouvertes à un public qui peut être économiquement plus limité, moins longues donc plus pratiques, notamment pour les professionnels. Elles peuvent être diplômantes et étrangères telles que celles proposées par le RMIT ou plus simplement attestées par des centaines d'offices. Ces formations sont des menaces potentielles car ce sont des alternatives économiques, plus pratiques, plus diversifiées. Elles n'apportent

<sup>942</sup> Voir figures 6.3

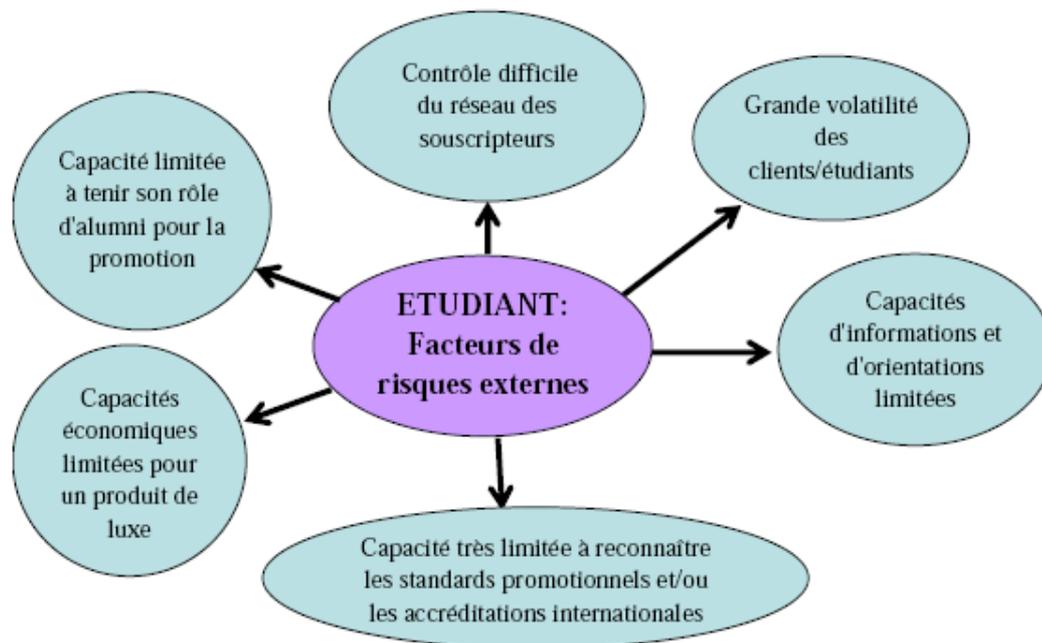
pas la valeur ajoutée du diplôme de master mais, par contre, celle de la maîtrise de la langue anglaise.

Il est difficile de connaître l'influence concurrentielle exercée par ces prestations, mais nous supposons qu'elles tiennent un rôle marginal. Les parts de marché relatives au segment des MMI paraissent bien faibles comparativement à une demande suffisamment large pour continuer à satisfaire l'offre étrangère. C'est le potentiel de croissance du marché, cette forte demande qui limite le potentiel et l'agressivité des produits de substitution pourtant fort nombreux et possédant des moyens promotionnels et un positionnement local souvent plus important que la majorité des concurrents directs de notre marché. D'autres produits de substitution n'ont pour l'instant pas émergé mais pourraient devenir rapidement dangereux. Il en est ainsi des instituts créés par des entreprises qui prolifèrent dans des pays voisins. Ils ont l'avantage d'être ou d'apparaître comme des formations étrangères dans la mesure où ils sont délivrés en anglais et sont soutenus par des investissements privés étrangers. De plus, ce sont des diplômes d'établissements, ils ne sont donc pas soumis aux mêmes contraintes académiques que les MMI et ont l'avantage de rapprocher le monde des entreprises et donc de mieux garantir l'emploi. Ils ont surtout moins de contraintes de financement et offrent ainsi un nombre de garanties qui peut largement séduire le public vietnamien.

En somme, la croissance et la jeunesse du marché annihilent pour l'instant la capacité de nuisance des produits de substitution. Cela restera en principe le cas tant que le marché global de l'éducation sera en expansion, que l'offre étrangère des MMI sera économiquement accessible et qu'elle n'aura pas absorbé la demande solvable, que les moyens technologiques modernes ne pourront pas émerger plus franchement et que le seul niveau académique « Master » sera valorisé par le marché du travail et donc par les étudiants.

### **Les étudiants : des rôles multiples et capitaux**

Comme pour toutes les prestations, la balle est largement dans le camp des clients potentiels, ces étudiants/clients. Ces derniers agissent dans tout le processus de la prestation et sont notamment très influents sur sa propre élaboration. Nous avons constaté qu'à ce titre, ils ont vis-à-vis de l'occident des particularités qui comparativement, accentuent leur capacité d'agir sur la qualité intrinsèque de la formation exportée. Mais qu'en est-il de leurs rôles externes, à savoir ceux de clients potentiels ou de vecteurs promotionnels en tant qu'anciens étudiants, figure 4.6 ?



(\*) Risques liés aux capacités de l'étudiant de pouvoir influencer le processus de délocalisation en tant que vecteur d'influence externe et client potentiel. Par exemple, le fait de ne pas pouvoir reconnaître facilement les standards internationaux promotionnels, risque de bouleverser l'efficacité des moyens marketing mis en oeuvre habituellement par l'offre étrangère.

[Figure 4.6 - Les facteurs de risques externes imputables à l'étudiant : fragmentation et immaturation (\*)]

D'emblée, à l'étape si décisive qui permet de cibler et de construire les moyens promotionnels attractifs permettant de capter le public potentiel, le processus qui commande leur choix diverge grandement de celui qui s'impose communément aux marchés occidentaux. **Ceci révèle l'immaturation dont fait l'objet ce marché et engendre un risque de fragmentation de ce dernier dans la mesure où il est difficile de contrôler le comportement d'une clientèle volatile et imprévisible. Les étudiants réagissent en effet de manière originale, pas forcément homogène, ce qui complique le contrôle pour l'offre étrangère.** L'importance qu'accordent les étudiants au réseau proche pour déterminer leur choix transfère leur pouvoir de décision vers une multitude d'acteurs ou de prescripteurs. Ce fait contraint à la remise en cause des outils promotionnels essentiellement centrés sur une communication globale et directe auprès des candidats potentiels. Ainsi, les moyens d'information, les garanties données par les accréditations, les reconnaissances internationales ayant fonction d'assurance qualité ou la notoriété, perdent une bonne partie de leur valeur. **La délégation de pouvoir à un tiers et à des acteurs multiples, si différents et si peu maîtrisables, changent les règles qui président à la mesure commerciale de l'intérêt d'une formation. En fonction de qui et comment, doit-on évaluer les attentes, réaliser des études de marché fiables, contrôler les retours d'une promotion aussi complexe auprès de tant d'acteurs ?** Il s'exerce donc une force directe, préalable, dangereuse sur les conditions préliminaires déterminantes pour la mise place du MMI. Il faudra attendre une autre interprétation des concepts confucéens, une évolution des mœurs sociales pour tendre vers une augmentation du pouvoir de décision de l'étudiant pour un rapprochement comportemental proche des concepts occidentaux sur

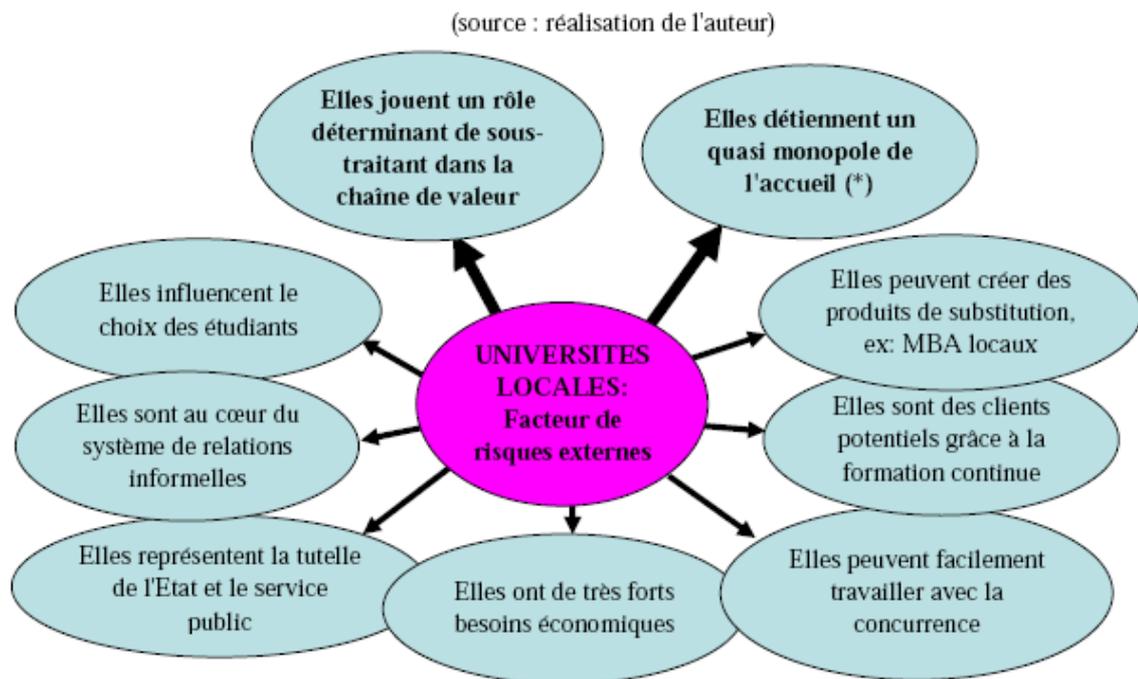
le plan promotionnel. Enfin, ces mêmes paramètres limitent aussi le rôle attendu de la part d'anciens étudiants censés jouer un rôle actif pour promouvoir leur formation.

Cet ancien de promotion correspond peu aussi au profil des attendus en tant que candidat, profil pourtant fondateur des concepts permettant la construction des programmes scientifiques et des méthodes usuelles qui fondent les programmes. Malgré des programmes MMI perçus comme uniformes, cette différence de profil se trouve confrontée à la grande diversité des méthodes et des comportements socioculturels des structures étrangères elles aussi très différentes. Ceci se traduit surtout, comme nous l'avons noté, par des processus de sélection très originaux, de la durée, du nombre de crédits, des tarifs, etc., autant d'éléments qui limitent les possibilités de comparaison.

Par conséquent, la faible influence exercée par les étudiants/clients renforce le pouvoir décisionnel d'un réseau familial et restreint qui s'avère être pour l'essentiel le financeur du projet. Ceci complique d'autant plus les règles d'un marché dont le maître est la diversité et la non-conformité. La grande originalité de la ou des prestations de l'offre se conjugue avec la diversité internationale de l'offre et avec la difficulté de pouvoir reconnaître ou contrôler le processus de décision de la demande et de l'achat. Les règles commerciales habituelles sont chamboulées, il est difficile de comparer, d'évaluer le marché, d'établir des stratégies commerciales. **Tous ces facteurs renforcent le pouvoir externe des étudiants-clients en les rendant finalement très volatiles, peu contrôlables. Ils sont aidés en cela par une offre nouvelle, instable et diversifiée.**

### **Le partenaire vietnamien**

De manière identique aux étudiants, les universités locales exercent une forte influence car elles sont pour la plupart incontournables pour garantir le processus de réalisation des MMI d'un bout à l'autre de la prestation. De même, leur force interne peut tout aussi s'exercer en tant que partenaire complice du projet, mais aussi en tant que forces externes. Rappelons qu'elles peuvent ainsi homologuer, orienter les choix des étudiants, accueillir, aider à promouvoir, être très actives pour soutenir toute l'activité scientifique et pédagogique jusqu'à participer aux évaluations ou aux bilans. Bref, concernant les activités principales, être déléguées à pratiquement tout faire sur commande sauf une partie des cours. **Mais ce qu'elles peuvent pour les uns, elles peuvent tout aussi le faire pour les autres, d'autant plus que** le comportement actuel de l'offre étrangère semble aller dans le sens d'un renforcement de l'influence des partenaires/prestataires vietnamiens, figure 4.7 :



(\*) exception faite des campus délocalisés ou assimilés.

[Figure 4.7 - Les facteurs de risques externes liés aux partenaires vietnamiens]

Ces universités locales sont dans la plupart des cas des agents de liaison incontournables pour animer et gérer toutes les relations entre le projet de délocalisation et l'environnement direct du marché. Elles sont ainsi le relai de l'Etat au niveau législatif, elles sont considérées comme faisant partie du réseau proche des étudiants, possèdent la reconnaissance et les moyens institutionnels de communication, font la relation avec tout le milieu et en particulier, à de rares occasions, avec le milieu économique. Elles sont aussi le théâtre d'une grande partie du jeu d'influence animé par les relations informelles sociales ou politiques.

Elles peuvent être maîtresses d'une partie du jeu concurrentiel direct dans la mesure où elles choisissent les projets et se permettent d'en accueillir plusieurs de front. Dans le cadre de leurs activités internes, elles ont la possibilité d'orienter les choix des étudiants et de choisir elles-mêmes leurs prestataires pour assurer la formation continue de leurs cadres.

Leur influence est renforcée par le privilège du monopole bien involontaire qu'elles exercent car finalement, rares sont celles qui accueillent des MMI. Ce monopole est le fruit, entre autres, des coopérations passées qui orientent logiquement les choix - des limites imposées par l'effet de masse critique ou le manque de motivation des autres universités locales - ou du comportement d'une offre étrangère qui manque d'audace et qui préfère ne pas prendre le risque d'aller investir dans des universités moins cotées. C'est ainsi que les nouveaux entrants se tournent très majoritairement vers des partenaires déjà plébiscités, préférant faciliter le travail à court terme. Les barrières à l'entrée des postulants à l'accueil de MMI sont accentuées par un Etat soucieux de garantir un minimum de qualité et privilégiant pour l'instant les institutions possédant des moyens importants. C'est pourquoi ce monopole profite pour l'instant à une dizaine d'établissements publics.

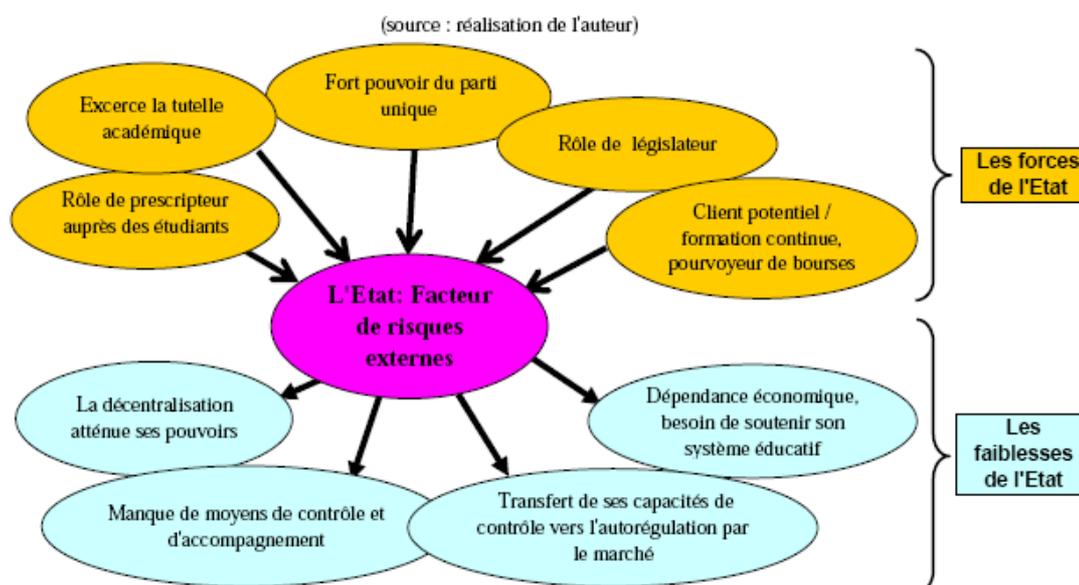
Le risque lié au monopole est renforcé par un type d'engagement contractuel qui, pour la grande majorité des accords, est à court terme, renouvelable par tacite reconduction

et précaire. À l'exception des campus délocalisés ou des vacataires embauchés sur des contrats à plus long terme, les partenaires locaux perçoivent l'activité comme une prestation de service ponctuelle. **Ils ne se sentent pas foncièrement investis dans un projet qu'ils risquent d'avoir des difficultés à s'approprier. Ils considèrent simplement, sans calcul, vivre un échange gagnant-gagnant.** L'offre étrangère a intérêt à investir et trouve en leur sein un lieu pour ce faire et en échange, les partenaires locaux en tirent des avantages. Nous en voulons pour preuve l'accueil simultané de plusieurs MMI concurrentiels au sein d'un même établissement. **C'est aussi la résultante de certaines actions de coopération qui ont proliféré selon un rapport « nord-sud », dans une relation animée par une culture d'assistanat. Mais les règles du jeu changent. Les universités vietnamiennes vont accroître leurs possibilités de choisir des projets qui, après tout, ne correspondent que pour une faible part de leur activité.**

Deux mondes se côtoient et ont besoin de collaborer. Les universités vietnamiennes ont cependant barre dans ce rapport de force finalement involontaire, fruit de l'environnement local et de la place qui leur est accordée par l'offre étrangère. **Ce phénomène pourrait être accentué par l'augmentation du monopole émanant de la conjonction d'une offre étrangère croissante avec une offre d'accueil stagnante. Ceci peut entraîner un « surbooking », raréfier encore plus les ressources et créer les conditions d'une surenchère.** Ce pouvoir des établissements locaux n'émane pas d'une stratégie délibérée. Ils perçoivent les délocalisations comme une forme évoluée de coopération traditionnelle ou comme un avantage marketing et économique. Elles ne sont donc pas agressives, ne profitent pas de leur excellent positionnement pour créer un rapport de force avec une offre étrangère.

C'est donc de manière passive, par une sous-traitance d'activités majeures qui se heurte à l'indisponibilité des ressources ou à l'inadéquation des méthodes ou des outils, que les établissements locaux peuvent exercer, en fonction du mandatement, une influence marquée sur le processus de délocalisation de la majorité des programmes. **L'Etat, une multiple influence**

L'Etat semble vouloir utiliser l'ensemble de ses pouvoirs pour véritablement faciliter le développement du marché, figure 4.8 :



(\*) Risques liés aux capacités ou incapacités de l'Etat de pouvoir intervenir sur le processus de délocalisation ou de ne pas pouvoir exercer son autorité ou ses devoirs envers l'appareil éducatif ou le marché. Par exemple, l'Etat choisit de libérer le marché mais n'a pas parallèlement les moyens de contrôler ou d'accompagner sa politique, ceci interfère directement sur le jeu concurrentiel et notamment sur le contrôle de la qualité des prestations. Un autre exemple, comme les étudiants ou les universités, l'Etat est un client potentiel notamment grâce à la formation continue.

[Figure 4.8 - Les facteurs de risques externes imputables à l'Etat (\*)]

L'Etat est à l'origine du monopole exercé par les établissements locaux parce qu'il doit, malgré la grande décentralisation du système éducatif, veiller à la qualité du service public d'éducation supérieure, continuer à le réguler et à le réformer. **Entre le souci du développement et le contrôle de la qualité, les forces de l'Etat balancent en permanence entre deux eaux.** Il recherche la qualité et parallèlement délègue une grande partie de ces pouvoirs d'homologation à des universités qu'il contrôle avec peine. Entre développement et contrôle de l'activité, il se trouve ainsi toujours dans une position d'arbitrage. Toutefois, son rôle ne se limite pas à cette fonction d'arbitre. Il doit poursuivre sa politique d'ouverture internationale pour favoriser l'arrivée de capitaux mais doit en même temps mettre en place les mesures réglementaires pour éviter une prolifération de projets au sein d'universités n'ayant pas la capacité de masse critique. De plus, il doit assumer son rôle de tutelle en tant que dernier garant d'un service majeur qu'il a majoritairement délégué. Enfin, il doit maintenir son pouvoir et son parti unique et préserver des valeurs nationales tout en faisant la promotion des programmes étrangers, voire même en les utilisant pour la formation au management public de ses propres cadres.

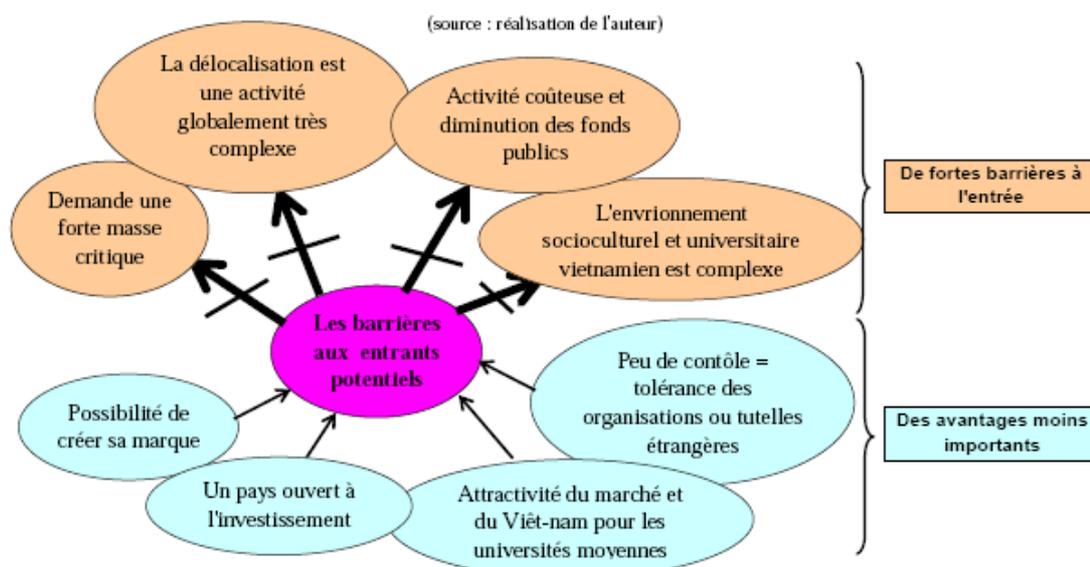
Les règles qu'il a mises en place semblent suffisantes pour promouvoir le marché et sont dorénavant acquises. **Malgré le fait que le Viêt-nam soit un Etat dirigé par un parti unique très puissant, il est peu probable que ce dernier revienne sur sa politique même s'il en a le pouvoir. La marche semble irréversible.** Il en est de même concernant son rôle de tutelle locale de l'appareil universitaire et, par voie de conséquence, de l'offre étrangère accueillie dans les universités locales. Cependant, la décentralisation a intensifié le degré de liberté des universités pour favoriser leur développement et a donc diminué son influence. Il reste malgré tout le dernier garant en tant que tutelle de l'appareil éducatif, des infrastructures publiques qui ont le monopole de l'accueil et de la qualité des prestations aux yeux des citoyens. Mais la force potentielle qui pourrait résulter de ses responsabilités est largement atténuée par son manque de moyens de contrôle et donc par son impossibilité

de véritablement contrôler ou d'accompagner sa politique. C'est notamment pour ces motifs qu'il recommande aux universités vietnamiennes de choisir des institutions étrangères de notoriété possédant des accréditations. Il compte ainsi sur la capacité de régulation du marché pour compenser son manque de moyens de contrôle et la perte d'une partie de ses pouvoirs.

**Nous sommes ainsi au cœur du paradoxe vietnamien, puisque l'Etat unique délègue une partie de son pouvoir au marché libéral.** Une partie de la force d'influence de l'Etat se conjugue donc au passé. Il s'attache à présent à construire une stratégie pertinente et à long terme. Il s'appuie ainsi sur des ressources extérieures, étrangères et escompte la volonté des partenaires engagés, locaux ou étrangers, de tendre vers la qualité. Cette politique produit un transfert de son autorité, de sa force, vers les partenaires locaux, les tutelles étrangères et finalement l'autorégulation par le marché. **Elle s'inscrit cependant dans une démarche réaliste dans la mesure où le marché va se développer et que dans ce contexte, le contrôle des activités va devenir de plus en plus complexe.** Nous sommes donc en présence d'un Etat gardant un pouvoir certain mais l'exerçant plutôt dans le sens de la facilitation.

### Les entrants potentiels

Les nouveaux entrants commencent récemment à poindre dans le paysage, comportement qui fait suite à l'histoire et à des barrières à l'entrée relativement fortes. Les mesures successives mises en place par l'Etat dans le cadre de sa politique d'ouverture ont au préalable principalement profité aux établissements étrangers implantés de longue date, grâce notamment aux coopérations culturelles. Elles permettent à présent, en principe, l'entrée de nombreuses universités étrangères soucieuses de vouloir tenter l'aventure au Viêt-nam dans la mesure où le marché s'ouvre, apparaît comme peu concurrentiel et que le pays a un positionnement stratégique intéressant pour le futur. On peut toutefois se demander si cette volonté suffit, s'il n'existe pas d'autres barrières que celles politiques, figure 4.9 :



(\*) Les barrières à l'entrée qui peuvent empêcher les postulants à investir dans le marché, sont représentées de manière plus évidente, car finalement, même si elles apparaissent moins nombreuses, elles sont largement plus contraignantes comparativement aux avantages qui pourraient faciliter le processus d'intégration dans le marché.

[Figure 4.9 - Les barrières à l'entrée du marché des MMI vietnamiens (\*)]

Rappelons que la motivation est forte pour un nombre croissant d'établissements étrangers qui souhaitent plus que jamais s'ouvrir au monde. Les nouveaux entrants sont principalement d'origine anglo-saxonne et privés car finalement, plus que le statut ou la nationalité, c'est essentiellement la dimension financière, les ressources propres, bref l'effet de masse critique qui interfèrent dans la capacité d'investir.

Au même titre que la réglementation locale, nous avons constaté que la réglementation étrangère était aussi souple pour la délocalisation, mis à part pour de rares pays comme la Belgique ou la Japon. C'est plutôt les exigences et les décisions internes aux établissements étrangers qui limitent cet accès, en particulier quant il s'agit d'imposer des périodes de formation dans les campus d'origine. Mais globalement, la législation des pays, les tutelles, les outils de contrôle sont de plus en plus souples.

Ces barrières ne sont pas non plus sous l'influence des agences internationales ou les systèmes d'assurance qualité. Dans les faits, elles sont rares et plutôt tolérantes dans la mesure où la distance éloigne les MMI vietnamiens des organes de contrôle et de la principale activité mondiale. Il est probable que le nombre limité de programmes sous contrôle des assurances qualités leur confèrent un rôle expérimental et participe à une dynamique d'aide au développement de la part de la communauté scientifique internationale. De fait, le degré de tolérance du contrôle et de l'application de leurs chartres peut s'en trouver largement augmenté. **En tant qu'outils de contrôle qualitatif, les accréditations ou les affiliations à des assurances qualités paraissent donc essentiellement servir autant d'outil d'affichage que de maintien d'une certaine qualité.** Comme nous l'avons déjà observé au niveau du marché mondial, il est indéniable que toutes ces formes de contrôles jouent ou joueront un jour un rôle d'assurance qualité pour le futur apprenant et sont outils déterminants pour informer, comparer et réguler le marché. Elles sont aussi des outils fortement utiles pour aider l'offre à évaluer et produire une prestation de qualité. Mais l'absence de reconnaissance réduit pour l'instant fortement les effets de ces systèmes d'assurances. Elles peuvent dès lors tout au moins jouer un rôle promotionnel en s'affichant sur les programmes même si le public ne reconnaît pas ou peu leur sens.

En matière d'assurance qualité, les grandes organisations nationales ou internationales, telles l'OCDE, l'ASEAN, l'Union Européenne ou plus localement la CPU, tiennent aussi essentiellement, pour l'instant, un rôle de conseil ou de recommandation plus de régulation du marché. Elles sentent le besoin d'intervenir avec plus de force pour réguler cette activité mais son aspect innovant, son expansion et l'éloignement, limitent encore largement leurs possibilités. Pour le moment, nous avons constaté que les barrières ne sont pas non plus fermées par un processus de sélection émanant des établissements vietnamiens ouverts aux nouvelles propositions et attentistes. L'absence de notoriété ou la capacité financière interviennent peu pour l'instant dans le choix de ces dernières, d'autant que celles qui détiennent le monopole peuvent, ou pourront à court terme, accueillir plusieurs projets simultanément dans leurs départements internationaux.

La formule de délocalisation dans un département universitaire vietnamien est la moins complexe et la moins coûteuse, mais aussi la moins risquée, elle est donc plébiscitée par les nouveaux entrants. Ce choix traduit le haut niveau de difficulté relatif à ce type de prestation, il convient de réfléchir à deux fois avant de s'engager. Il en est particulièrement ainsi pour les campus délocalisés ou franchisés. En effet, la levée de fonds est considérable, l'investissement doit être amorti à long terme et l'établissement s'engage sur une période indéterminée, en principe bien au-delà des mandats des personnes responsables de sa politique. Mais pour tous, c'est bien l'effet de masse critique qui est en jeu et donc les

ressources internes, la capacité de mobilisation de l'établissement, mais aussi la crainte de ne pas pouvoir exporter un diplôme dans les conditions satisfaisantes. Il faut avoir le courage d'affronter une activité nouvelle dans un monde académique et culturel souvent totalement inconnu et très spécifique. Il faut pouvoir trouver le bon partenaire sachant que ces derniers sont relativement passifs et attentistes, profitant ainsi de leur monopole. Les nouveaux sont aussi confrontés à toutes les difficultés liées à la mise en œuvre et notamment les problèmes de sous-traitance, d'organisation interne, d'adaptation, etc.

Il faut globalement se rappeler que certaines conditions d'entrée d'un MMI délocalisé sont liées :

- à la dynamique de développement des structures étrangères existantes sur le terrain et qui souhaitent différencier leur activité en faisant notamment entrer sur le marché des spécialités. Pour elles, les barrières à l'entrée sont très réduites ;
- aux accords partenariaux anciens issus d'une coopération. Là aussi, la proportion des nouveaux entrants est faible, notamment en ce qui concerne les privés ou anglo-saxons ;
- aux programmes soutenus par des fonds publics qui éliminent ou atténuent grandement les risques. C'est la barrière à l'entrée financière qui s'impose dans ce cas. La diminution des fonds publics n'incite pas à franchir cette porte d'entrée ;
- des projets entrepris par des établissements privés pour qui ce développement est existentiel et correspond à leur métier. C'est principalement le cas des privés et anglo-saxons qui ont l'obligation de prendre des risques pour s'autofinancer.

On ne peut pas considérer que l'une des principales barrières à l'entrée est en principe liée à la capacité de capter des candidats. À ce titre, le comportement des nouveaux entrants et notamment la quasi absence d'étude de marché précise, porte à croire que les nouveaux entrants ne sont pas inquiets sur le point capital des effectifs. Ils sont aidés par les chiffres annonçant la croissance de la demande et par l'absence d'études précises sur les échecs de certains nouveaux entrants ou sur la difficulté de certains de pouvoir remplir la classe à la hauteur de leurs prévisions.

Les barrières à l'entrée sont donc limitées par des mesures politiques et réglementaires souples provenant de l'Etat, des tutelles ou des différents organismes qui encadrent cette activité. Les difficultés proviennent essentiellement de toute la mise en œuvre et du risque encouru, notamment sur le plan financier, avec un haut degré de risque pour les campus délocalisés. Il faut pouvoir investir, s'adapter, « faire sa place » dans un environnement très spécifique. Au-delà d'une volonté grandissante motivée par la nécessité de se développer pour des motifs économiques, scientifiques ou marketing, les prétendants doivent s'interroger sur leurs capacités et leur véritable volonté d'entreprendre un projet si innovant, complexe et à long terme. Pour toutes ces raisons, on constate que le nombre de nouveaux entrants est potentiellement important mais que finalement, à l'échelle d'un pays, proportionnellement, le nombre d'établissements qui se sont effectivement installés est pour l'instant réduit. Les entrants potentiels ne représentent pas actuellement une force importante pour le marché. Cette tendance risque de durer et ne pourra s'inverser que si le monopole d'accueil des établissements venait à s'atténuer grâce à un renforcement des ressources des autres établissements, surtout ceux du secteur privé. Il faudra aussi probablement vérifier que la demande solvable est effective car en l'état, rares sont les études précises à ce propos. Il faudrait aussi probablement un renforcement des investissements et donc une volonté politique et stratégique plus affirmée de la part de tous les nouveaux entrants.

## 4.6 Conclusion du chapitre 4

---

Pour des raisons méthodologiques, le segment des Masters internationaux délocalisés dans le domaine du management a été choisi car il est le plus représentatif sur le marché de l'éducation au Viêt-nam. Son positionnement historique, son volume, l'investissement limité et surtout l'image de passeport pour l'emploi qu'il renvoie, en font un produit star. Ce chapitre a été consacré à la description de modalités de délocalisation, appliquées et comparées entre 2005 et 2008 sur l'ensemble des établissements que nous avons pu répertorier. Nous avons ensuite décrit les modalités de délocalisation, volontaires ou contraintes par l'environnement, qui sont censées pouvoir différencier les concurrents directs par l'apport de valeur ajoutée à leur formation. Dans un premier temps, nous avons suivi la méthode de la chaîne de valeur pour décrire l'ensemble des activités produites ou sous-traitées par l'établissement qui délocalise. Puis, nous avons décrit le niveau d'influence des acteurs qui interfèrent sur la formation suivant la logique des forces concurrentielles.

Le travail sur la chaîne de valeur s'est fondé sur l'étude d'une quarantaine de programmes répertoriés en 2008. Nous avons sélectionné près d'un tiers des établissements étrangers, sur les vingt quatre présents, pour leur originalité ou leur exemplarité. Ce fut d'emblée la preuve d'une très grande diversité de pratique et d'une croissance soutenue par la volonté de tous les acteurs. Cette dernière profite nettement aux programmes anglo-saxons au dépend des établissements tout ou partie subventionnés et principalement francophones. La diversité est le fruit d'un manque de standardisation internationale des MMI, en particulier du produit star, le MBA. Elle est aussi liée à une gestion minimaliste réglementaire de l'Etat vietnamien qui préfère déléguer les régulations aux tutelles académiques étrangères ou aux institutions locales.

Malgré cette grande diversité, des modalités communes ont été relevées. Ainsi, la délocalisation peut reposer sur deux formes de structures. Une minorité, principalement composée d'anciens sur le marché, a pu s'implanter dans des campus délocalisés ou des nouveaux établissements. Les autres, plus nombreux, sont accueillis par un nombre restreint d'universités publiques locales. Les MMI spécialisés sont principalement proposés par les « anciens » présents sur le marché pour pouvoir diversifier leur activité. Ceci contribue à limiter le véritable plébiscite en faveur du MBA.

Trois procédures d'habilitation des programmes sont possibles : les campus et établissements étrangers autonomes déclarent uniquement leurs nouvelles activités - l'Etat délègue l'autorisation d'homologation aux départements universitaires vietnamiens créés spécifiquement pour l'accueil des programmes étrangers payants - l'Etat homologue directement les autres MMI accueillis dans divers départements universitaires. Cet ordre de type d'homologation induit un degré décroissant de liberté d'entreprendre et de contrôle. De l'ingénierie pédagogique à l'administration, de l'accueil au marketing, plus un établissement est autonome moins il a besoin de sous-traiter auprès des partenaires locaux et moins il est dépendant de sa maison mère. Á contrario, plus il est autonome et plus il prend de risque. On observe ainsi que l'autonomie est dans la majorité des cas inversement proportionnelle à la construction d'un partenariat renforcé avec les universités locales.

Des modalités communes s'imposent parfois à une majorité. Parmi elles, l'homologation et le contrôle académique du programme et du diplôme est à la seule charge des tutelles d'origine. La gouvernance et de la direction des programmes est assurée à distance. Ensuite, nous avons noté que la très grande majorité des MMI est proposée en anglais. En l'état des représentations du public, la fidélité et la notoriété de la marque ne peuvent se construire que localement et les standards internationaux promotionnels

ou de garantie, tels que les classements ou les accréditations, sont très peu efficaces. Il s'impose de plus en plus à tous d'assumer un budget de manière autonome. La diminution progressive des aides publiques et des contributions des maisons mères en est une raison. L'autre étant la montée en puissance d'établissements anglo-saxons habitués à s'autofinancer.

Dans le registre des contrastes, nous constatons de grandes différences entre les concurrents. Ceci concernant notamment la manière d'aborder le marché, la stratégie de développement, la contractualisation, les programmes (contenus, durée, évaluation, processus de sélection, outils marketing directs, etc.). Finalement, nous constatons que les activités censées apportées de la valeur ajoutée témoignent de beaucoup d'originalité et d'une grande liberté d'entreprendre. Elles préfigurent aussi d'une certaine difficulté à pouvoir repérer une certaine logique entre toutes.

Le panorama de l'analyse des six forces externes pouvant influencer la production et le jeu compétitif n'en est pas moins complexe. En premier lieu, nous avons constaté que les acteurs de l'environnement pouvaient jouer un rôle dans de multiples forces. C'est donc en fonction de leur rôle principal que nous avons choisi, de manière non exhaustive, de décrire leur influence.

Concernant les consommateurs, nous constatons une montée en puissance du pouvoir des étudiants qui restent cependant limité par la nécessaire période d'apprentissage de ce rôle. Il faut qu'ils intègrent les règles en fonction de leur culture et de leurs habitudes. Cet apprentissage est rendu difficile par l'imprécision de leur projet professionnel, de leur manque de moyens d'information et d'évaluation. Pour des motifs culturels, il n'est pas non plus évident qu'ils puissent jouer le rôle attendu concernant une participation adaptée aux concepts occidentaux de l'apprentissage. C'est un facteur qui pourrait donc influencer directement la prestation. Les consommateurs constituent donc une influence potentielle et sous condition.

La situation est un peu identique pour les entreprises qui assument de front les rôles de clients ou de souscripteurs, avec cependant des comportements ambivalents, autant passifs que revendicatifs. Ainsi, elles sont capables de mettre activement en valeur les besoins de compétences managériales pour leurs cadres tout en se désengageant de leur fonction potentielle de formateurs. La relation de dépendance, souvent conflictuelle, entre elles et le monde universitaire, influence probablement le déroulement des programmes. Les clients du marché n'ont pas en l'état la capacité de représenter une force unie, que ce soit pour la négociation des tarifs ou l'amélioration qualitative des prestations. Ils abordent le marché individuellement en s'appuyant sur leur propre réseau. Les acteurs qui jouent le rôle de souscripteurs (les familles, les entreprises, le réseau académique) n'ont pas pour l'instant la possibilité ou le souhait de s'organiser pour pouvoir représenter une force qui pourraient orienter les choix du marché.

L'environnement global favorable et les faibles barrières à l'entrée qui en résultent incitent l'arrivée de nouveaux entrants et postulants, notamment des anglo-saxons. Mais le montage de ce type de projets est complexe, prend du temps, nécessite de trouver un partenaire et reste risqué, particulièrement pour les campus étrangers qui doivent assumer l'ensemble de l'installation mais aussi garantir l'amortissement d'investissements considérables.

Les nouveaux entrants sont cependant peu ou pas désavantagés par les acquis et la force du jeu concurrentiel des plus anciens. Ces derniers ne semblent pas suffisamment jouir d'une notoriété qui serait en mesure de créer un monopole. L'entrée est aussi favorisée

par l'indécision d'un public volatile qui privilégie avant tout le diplôme étranger. Il reste cependant à démontrer si le marché, malgré sa jeunesse et la forte demande, est encore dans les faits financièrement ouvert à un public solvable. Dans le cas contraire, les nouveaux entrants seraient pénalisés. Au niveau financier, on observe que les entrants subventionnés sont relativement moins importants, alors qu'ils pourraient représenter un fort danger pour le marché. La force d'influence des nouveaux entrants paraît être suspendue à de nombreuses conditions ou incertitudes. On relève notamment parmi elles : la capacité d'expansion du marché, leurs capacités à accepter de prendre un tel risque et à pouvoir lever les fonds, celles de pouvoir se différencier des autres concurrents, ou de trouver le partenariat adéquat.

Quant aux produits de substitution, l'ouverture du marché éducatif a profité de manière très réactive à multiplier les formes de prestations, mais il reste à savoir si certaines ont la capacité ou l'intérêt de prendre les parts de marché. Le ticket d'entrée pour une concurrence active reste cependant de pouvoir justifier d'une diplomation étrangère. Dans ces conditions, il semble que pour l'instant les diplômes universitaires ou de formation professionnelle peuvent jouer ce rôle. D'un côté, les mobilités internationales ciblent un public qui a les moyens de totalement se détourner de l'offre MMI locale. De l'autre, les prestations moins chères, plus courtes, internationales mais pas diplômantes, anglophones, s'inscrivent dans un marché suffisamment volumineux pour satisfaire la multitude des prestataires présents. Les masters locaux sont encore loin de pouvoir concurrencer le rêve international des étudiants. Il y a enfin les FOAD, qui paraissent idéales comme produit de substitution, mais qui sont pour l'heure trop innovantes. C'est donc finalement les DU qui semblent offrir le produit le plus proche. Ils peuvent aussi bien être le produit d'une offre universitaire présente sur le marché ou postulante. Ils peuvent aussi être proposés par des établissements étrangers, non universitaires, mais spécialisés dans la formation continue. La force de substitution des DU peut provenir du manque de représentation du public concernant les concepts de qualité, de diplôme, de formation internationale, de programme. On peut légitimement se demander si ce public est capable de distinguer un DU d'un MMI. Le DU peut proposer un programme similaire, une attestation de formation internationale, a plus de facilité à être mis en place, coûte moins cher, etc. Mais finalement cette force de substitution reste potentielle et en l'état annihilée soit par l'opulence ou la facilité d'exploitation des autres segments du marché de l'éducation, soit parce que ce créneau n'est pas encore franchement exploité comme celui des FOAD. Pour l'heure, ces autres prestataires semblent suffisamment occupés.

A contrario, le rôle joué par les universités locales et leurs ressources humaines, partenaires souvent incontournables de l'offre étrangère, est quand à lui très actuel. Elles s'imposent plus comme de véritables fournisseurs ou sous-traitants, plutôt que comme des complices ou collaborateurs. Leurs forces sont liées au volume important d'activités qu'ils doivent assumer comparativement au nombre limité d'université capables d'accueillir les projets, ainsi que de personnel qui soit jugé capable d'atteindre les objectifs fixés. L'influence est d'autant plus grande, qu'elle intervient dans des activités essentielles pour donner de la valeur ajoutée au programme. Du fait de leur rareté, ces prestataires de service ont la capacité de jouer un rôle d'arbitre dans le jeu concurrentiel. En d'autres termes, ils ont le pouvoir de choisir. Les universités locales peuvent même se permettre d'accueillir sous le même toit des concurrents directs. Les enseignants peuvent, quant à eux, aller exercer chez l'un ou l'autre concurrent. Mais nous n'avons pas pour l'instant observé des stratégies conduites par les uns ou les autres pour véritablement profiter de cette situation. Il n'empêche que ce quasi monopole persistera tant que les universités publiques ou privées

ne seront pas en mesure de concurrencer les rares universités locales qui sont actives sur le marché. Le processus est identique pour les ressources humaines.

Pour les mêmes motifs d'intérêts partagés, l'Etat utilise quant à lui largement son pouvoir au profit d'un développement tout azimut. Il est potentiellement présent partout, que ce soit en tant que tutelle, client, souscripteur, propriétaire, prestataire, etc. Cependant, il continue essentiellement à exercer une forte influence par le contrôle politique et l'appareil législatif. Sa stratégie consiste à déléguer le pouvoir et la gestion au profit des administrations locales et des universités vietnamiennes d'élite. En conséquence, il influence le marché dans le sens de la dérégulation. Mais l'Etat n'est pas actuellement en mesure de consolider sa politique par des moyens supplémentaires, de formation, d'évaluation, de contrôle, d'investissement, etc. Il semble donc pour l'instant pouvoir tenir un rôle de facilitateur qui lui fait perdre de son influence en tant que tutelle et administrateur, mais qui ne l'empêche pas cependant d'exercer un contrôle politique fort, en principe capable de pouvoir faire basculer à tout moment n'importe quel marché.

Pour résumer, nous avons donc tenté de décrire l'essentiel des modalités mises en œuvre par les établissements étrangers pour la délocalisation d'un MMI. Nous avons constaté qu'elles étaient fortement diversifiées et qu'elles dépendaient aussi bien des intérêts ou des contraintes qui s'imposent aux établissements que des diverses forces, parfois importantes, souvent potentielles, provenant du jeu des acteurs principaux présents sur le marché de l'éducation. Nous formulons à présent l'hypothèse que cette diversité des pratiques n'est pas totalement le fruit d'une stratégie pleinement sous contrôle. Elle émane aussi de la croissance, voire de l'immaturité d'un marché des MMI, qui renvoient à une image d'instabilité. Il nous faudra donc réfléchir précisément sur cette hypothèse car elle peut avoir des conséquences importantes sur une mise en œuvre cohérente de la stratégie poursuivie par les concurrents. Notre travail a permis de mettre à jour un ensemble de modalités de délocalisation mais il restera à étudier plus précisément le rôle de certains facteurs qui facilitent la délivrance d'une formation exportée censée être identique et d'excellence, à savoir les activités de sous-traitances et de là, le rôle capital des partenaires vietnamiens.

## Chapitre 5 - Analyse des conditions de délocalisation

Nous arrivons au terme de notre travail de recherche grâce à ce chapitre qui permettra de faire la synthèse des informations recueillies. Rappelons que nous avons étudié les modalités de délocalisation en abordant leurs environnements. Il s'agissait en premier de **l'environnement global**, qui a mis à jour les grands enjeux du marché de l'éducation, en second de **l'environnement éducatif vietnamien**, qui a permis d'expliquer les conséquences et les attentes d'un marché éducatif à l'échelle d'un pays très représentatif. Nous avons enfin abordé l'environnement concurrentiel de l'offre étrangère à travers la prestation des prestations MMI qui dominent actuellement les formations délocalisées.

L'objet de ce dernier chapitre est de croiser toutes les informations, pour découvrir des stratégies génériques mises en place par l'offre étrangère à travers les modalités et les enjeux d'une délocalisation. Il s'agira de comparer ces stratégies avec les attentes de tous les acteurs y compris, en terme de cohérence avec les objectifs supposés ou le statut privé ou public de l'offre étrangère. Nous verrons si malgré toutes les contraintes, les modalités mises en place sont suffisantes pour garantir le transfert qualitatif d'excellence tel qu'il est attendu par tous les acteurs ou escompté par l'offre elle-même. Y-a-t-il cohérence

entre la formation délivrée au Viêt-nam est celle qui est produite dans le pays d'origine ? C'est une question somme toute banale dans un monde globalisé qui voit tous les jours des millions de prestataires réaliser ce type d'exportation. C'est une question fort délicate lorsqu'il s'agit d'éducation et d'enjeux de développement socio-économiques, mais aussi culturels et politiques dans un pays tel que le Viêt-nam.

Ainsi, c'est à travers le positionnement de chaque acteur, de l'étudiant, de l'enseignant, de l'institution, de l'Etat et des entreprises que nous allons observer leur influence qualitativement sur la réalisation de l'activité. Nous les observerons tour à tour dans trois environnements particuliers.

Le premier traitera de l'environnement intrinsèque, de l'ensemble de l'appareil de production du savoir, sur lequel l'offre étrangère a logiquement la maîtrise des enjeux et peut se permettre de se valoriser. A-t-elle les capacités de pouvoir se différencier, grâce notamment au choix du programme – à la stratégie marketing – au choix de structure de partenariat et d'accueil – à la capacité de transférer le diplôme, notamment grâce à toute l'ingénierie pédagogique – et à la gestion financière.

La seconde section traitera de l'environnement des forces extérieures, qui interagissent sur la délocalisation. On y retrouvera des acteurs qui ont une double casquette et qui interviennent aussi bien dans la formation intrinsèque que dans la relation pédagogique : l'étudiant, l'enseignant, l'institution vietnamienne. On pourra se demander si une telle position n'est pas source d'ambiguïtés et de contraintes supplémentaires pour l'offre étrangère ? Nous essaierons aussi de mesurer la force d'acteurs qui sont supposés jouer un rôle essentiel : l'Etat, les produits de substitutions ou les nouveaux entrants... quel est leur niveau d'interférence sur le marché des MMI.

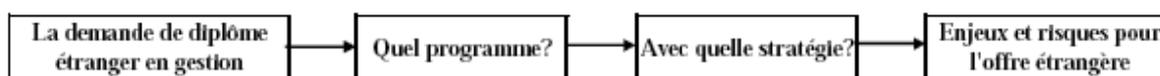
La troisième sous-partie permettra d'analyser le jeu entre les concurrents directs à travers la mise en valeurs des stratégies génériques. On s'interrogera donc sur leurs capacités de pouvoir répondre aux attentes des différents acteurs, y compris sur le plan socio-économique, car elles sont plus complexes et à long terme portées par l'Etat et par l'appareil éducatif.

C'est justement pour compléter ce panel stratégique que nous aborderons dans un dernier paragraphe, une voie stratégique dite intégrative, qui apparait fort différente, voire anachronique comparativement à toutes les autres. Mais est-elle pour autant réaliste et surtout complémentaire aux stratégies qui dominent le marché ?

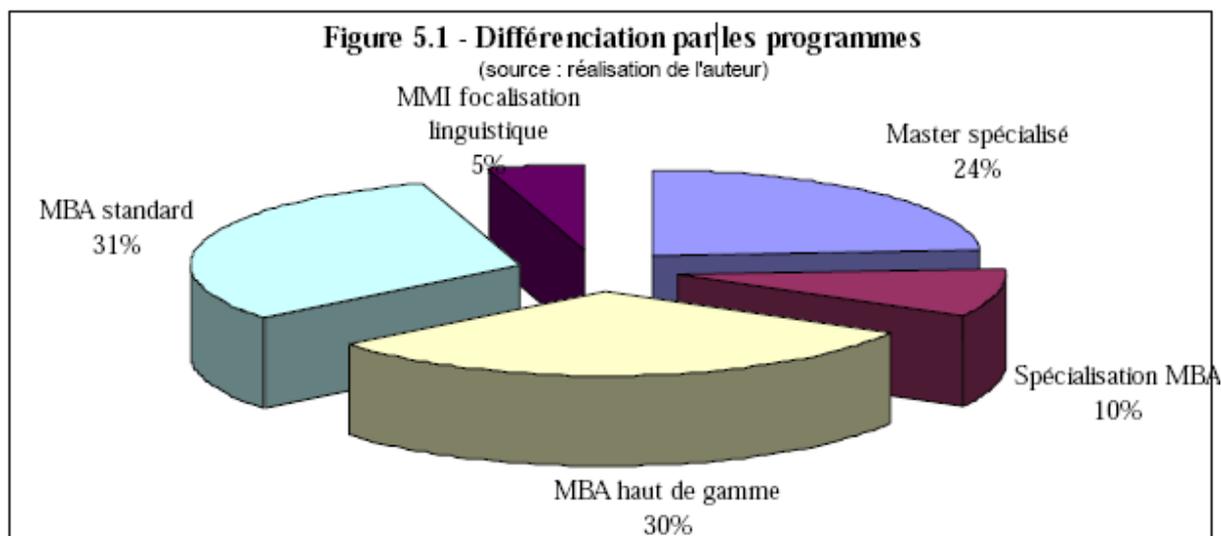
## 5.1 Stratégie du portefeuille des produits

---

Le choix du programme transféré, son contenu, son titre et sa notoriété constituent en principe les éléments centraux pour une offre de se différencier *in fine* de la concurrence. Dans le segment du marché des MMI, plusieurs possibilités de programmes sont ainsi réalisables par les concurrents en fonction de leurs moyens et de leur stratégie. Parmi elles, on relève que la prestation de référence est représentée par le MBA. Dans la logique de notre marché, il est dès lors intéressant d'analyser dans quelle mesure ce choix intervient dans le processus de délocalisation et influence la stratégie globale. Un programme n'étant jamais choisi au hasard, délocaliser un MBA ou un master finance demande ainsi des ressources et un appareillage très différents. Le questionnement est important car il permet de rapprocher l'offre existante aux attendus de la demande :



Parmi les MMI proposés au Viêt-nam, nous pouvons relever des différences permettant de distinguer cinq familles de programme correspondant potentiellement à autant de stratégies, dont la répartition est illustrée par la figure 5.1 :



[Figure 5.1 - Différenciation par les programmes]

En prenant en référence les représentations du public, nous pouvons considérer que le MBA est la prestation star du marché, mais cette reconnaissance va-t-elle de paire avec la capacité de cette formation de pouvoir couvrir les attentes des acteurs ? Après avoir sommairement décrits les différents types de MMI<sup>943</sup>, notre analyse portera particulièrement sur les caractéristiques des MBA en tant que programme générique et Star. Nous effectuerons en suite des rapprochements entre les autres types de programme, la stratégie qu'ils sont censés porter et la demande auquel ils doivent répondre en s'arrêtant notamment sur leur pertinence au regard des attentes socio-économiques globales.

### Les MBA standards

Parmi tous les MMI, **31% d'entre eux soit treize**, essentiellement provenant du secteur privé, peuvent être assimilées à une prestation MBA standard offrant un programme de management traditionnel sans aucune particularité. C'est une formation au management très généraliste pour des futurs managers qui à priori ne sont pas encore déterminés leur secteur d'activité ou leur fonction précise au sein des équipe de direction d'entreprise. En terme qualitatif, on peut considérer que la stratégie se focalise sur la maîtrise et l'amélioration de la forme, de l'accueil, du marketing. Ces formation sont d'une part sous-traitées en grande partie par un partenaire, d'autre part elles ne sont pas ou peu adaptées au préalable aux spécificités locales, enfin les moyens sont mis en place *a minima* notamment pour l'accompagnement des activités sous-traitées et pour le contrôle. La mise en valeur stratégique s'effectuera dès lors, par exemple, sur le tarif, la spécificité anglo-saxonne

<sup>943</sup> Classification faite à partir des concepts stratégiques de base et d'une illustration proposée par Mintzberg concernant le MBA, à propos de la segmentation et de la spécialisation. Henry Mintzberg, *Des managers des vrais ! Pas des MBA*, Paris: éd. d'Organisation, 2005.

ou la présence en termes de volume d'activités ou d'ancienneté de présence en Asie, d'établissements tels que la Troy ou UBI. Pour compenser le manque de notoriété locale, ils vont notamment investir sur les outils promotionnels comme des sites Internet performants et des images marketing très soignées. Au niveau tarifaire, ces établissements vont se situer en dessous de la moyenne du marché.

### **Différenciation « haut de gamme »**

La catégorie des MBA qui pratique la différenciation haut de gamme concerne les établissements qui choisissent d'afficher une prestation de meilleure qualité en améliorant le service global pour finalement justifier soit un tarif plus élevé à l'exemple du RMIT ou tout bonnement pour atteindre des objectifs qualitatifs scientifiques, comme dans le cas du CFVG ou de l'AIT Vietnam.

**Nous avons relevé treize soit 30% des programmes** provenant autant des secteurs privé et public et principalement des structures délocalisées. Ces établissements tendent à les valoriser grâce à une expertise scientifique de haut niveau, la maîtrise de l'ingénierie pédagogique ou de l'accueil. Ce sont généralement les plus anciens sur le marché, ils ont acquis une certaine notoriété locale, une plus grande autonomie dans la mise en œuvre du processus de formation, y compris la gestion des infrastructures.

On réalise que cette offre a un potentiel limité de croissance car elle nécessite les structures opérationnelles plus complexes et actuellement minoritaires sur le marché. Actuellement, seul le RMIT possède un fort potentiel qu'il préfère cependant orienter vers des activités plus lucratives telles les licences ou les formations anglophones.

### **Spécialisation MBA.**

Cette stratégie consiste à proposer, à partir du programme généraliste MBA, des spécialisations orientées vers un secteur d'activité professionnelle plus précis, contrairement à la forme générale du MBA qui consiste à former au management dans tous les secteurs<sup>944</sup>. Cette stratégie consiste donc en une différenciation en agissant sur la prestation MBA de base et en ciblant les étudiants souhaitant devenir managers dans un secteur d'activité professionnelle particulier ou dans une branche précise au sein des organisations et des entreprises. Par exemple, c'est le cas du Master en Management des organisations<sup>945</sup>, du Master in Business and marketing Management<sup>946</sup> ou celui du management dans le secteur de la Banque<sup>947</sup>. Ces futurs cadres acquièrent ainsi des connaissances plus approfondies dans ces différents domaines dans lesquels ils exerceront leur métier de manager et/ou de conseil, à savoir, respectivement : management d'une société de conseil aux entreprises, manager dans une société en marketing, ou manager ou assistant dans un service financier bancaire. Il s'agit donc de l'acquisition d'une double compétence.

**Nous en avons répertoriés quatre soit environ 10% du total**, dont 1 anglo-saxon ainsi que le programme de Harvard/Fulbright totalement subventionné.

### **Masters spécialisés**

<sup>944</sup> On a relevé les principales spécialités suivantes sur le marché vietnamien des MMI : comptabilité, management de projets, finance, banque, assurance, management des organisations, marketing, management public, etc.

<sup>945</sup> Université Toulouse II, dans le cadre des PUF.

<sup>946</sup> ULB/Solvay.

<sup>947</sup> Université Bordeaux IV.

Il s'agit des formations qui se trouvent dans le domaine scientifique de la gestion et de l'économie mais qui permettent la formation à un métier précis autre que celui de manager. Il en est ainsi du « master international de comptabilité »<sup>948</sup> ou en « expertise économique et de celui de gestion de projets internationaux »<sup>949</sup>. La personne intéressée à des orientations professionnelles a priori nettement plus ciblée que celle souhaite poursuivre un MBA. On forme à un autre métier qui permet aux étudiants de devenir des experts comptables ou des gestionnaires de projets internationaux. Cependant, les réalités de notre marché poussent ces programmes à concourir dans le segment commun des MMI. Rappelons que la représentation du public s'oriente vers le business et le management et que les masters apparaissant trop différents, ouvrant à d'autres métiers, risquent de souffrir d'un manque de reconnaissances, voire d'être ignorés. **Nous en avons répertoriés dix, soit environ 24% du total, dont deux privés anglo-saxons.**

### La focalisation linguistique

La stratégie de focalisation consiste à proposer des programmes en fonction d'un public très ciblé. Elle concerne essentiellement les programmes subventionnés et francophones. Les étudiants potentiels font partie du segment de ceux qui sont intéressés par l'offre globale MMI mais ils sont les seuls à pouvoir pour autant choisir un programme très spécifique. Ils deviennent ainsi une niche de marché. Dans notre cas, **deux programmes seraient seulement concernés, ce qui représente 5% du marché** : le master en management de projet soutenu par l'AUF et l'un des MBA du CFVG.

Malgré la complexité de cet environnement concurrentiel et les enjeux sous-entendus par ce marché de l'éducation, qu'ils soient volontaires ou subis, les concurrents doivent mettre en place ou poursuivre une stratégie leur permettant d'atteindre leurs objectifs notamment en choisissant donc le programme adapté.

Observons donc à présent la manière selon laquelle ils s'approprient ces conditions et se mettent en valeur à travers des modèles stratégiques en répondant à ces trois questions relatives aux stratégies entreprises :

### Ces stratégies ont-elles plutôt une visée :

- **commerciale**, répondant à des intérêts plus individuels, visant une efficacité à plus court terme ?
- **ou culturelle**, plus pérenne et sociale, facilitant l'acquisition de compétences foncières, appropriation du projet par les partenaires locaux ?

### Consistent-elles plutôt à :

- **maîtriser l'environnement global de la formation** ? L'offre se différencie en jouant sur la structure, l'organisation ou les aspects opérationnels. On agit sur la forme, sur les moyens pédagogiques, sur la qualité de l'accueil, etc.<sup>950</sup> ;
- **maîtriser l'environnement scientifique de la formation** ? L'offre se différencie en agissant sur les contenus scientifiques, sur les méthodes d'enseignement, notamment par le choix de formation ou par l'adaptation aux spécificités locales.

Mais l'attribution pour chacun des masters d'un positionnement stratégique particulier et dans les faits complexe et aléatoire car cette formation n'est pas standard et le positionnement évolue rapidement en fonction des contenus, des moyens et de l'évolution

<sup>948</sup> Université de Swinburne.

<sup>949</sup> Université de Paris XII, PUF.

du marché. Prenons le cas de l'UBI qui, comme la majorité de l'offre, revendique haut et fort une notoriété internationale et affiche autant l'excellence que les tarifs les plus bas du marché privé. Deux prestations peuvent ainsi se côtoyer et s'afficher en vendant le même produit, mais en étant très différentes qualitativement. Il peut être tout autant difficile de savoir si un master en management des systèmes d'information relève de la spécialisation (car c'est du management spécifique lié à l'information et à la communication), ou de la focalisation (car l'originalité du programme pour lui conférer un caractère très spécifique, touchant un public précis, ciblé, de professionnel). Les contenus des programmes sont très génériques, l'information réduite, nous manquons de recul et les évaluations sur le devenir des diplômés sont pratiquement inexistantes.

Par ailleurs, le positionnement stratégique des programmes n'est pas précis. En effet, il évolue en fonction des acteurs, de la demande, des modalités de délocalisation, mais aussi avec le temps. On note cependant que cette évolution est relativement faible dans notre cas, ce qui profite au choix « MBA standard » et limite la capacité des autres types de programmes de se différencier. Ceci est grandement lié à la jeunesse du marché, à l'incapacité des jeunes de reconnaître les différences entre les programmes, au manque d'informations permettant de faire le lien entre un programme et son objet au regard du marché de l'emploi. Nous sommes dans une phase émergente qui finalement concerne une élite de jeunes satisfaite par un nombre limité d'offres, ce qui permet d'orienter logiquement le marché vers des prestations moins élaborées. L'heure n'est donc pas encore à l'innovation, d'où un positionnement favorable et figé de l'offre MBA.

Dans un marché fortement concurrentiel, ce choix doit faire en principe l'objet d'études préalables très précises permettant de positionner la prestation en fonction de la concurrence et justement de parer aux évolutions du marché. C'est la conséquence de l'assimilation qui est faite par un public, qui éprouve des difficultés à discerner la qualité des prestations offertes par des concurrents. Il éprouve aussi des difficultés à distinguer en termes d'intérêt pour sa carrière, des différences entre un programme MBA standard, un EMBA, un Master en marketing, un master en management de projet ou management de la qualité, etc. **Quel programme choisir, pour quel métier, pour quel rêve, alors que quinze ans auparavant rien de tout cela n'existait ?**

Pourtant, les différences peuvent être nombreuses et avoir de sérieuses conséquences pour l'avenir de chaque diplômé mais aussi du pays dans sa globalité, car la facilité de délocalisation n'est peut-être pas synonyme de pertinence en termes de carrières ou d'acquisition des compétences. C'est donc dans ces conditions que l'offre internationale doit choisir la stratégie de programme adaptée en poursuivant une stratégie particulière que nous allons à présent tenter d'analyser.

### 5.1.1 Le MBA standard : la voie commerciale typique

Le MBA domine le marché vietnamien car c'est le plus facilement exportable mais pour répondre à quels besoins. Cette domination est constatée dans le monde entier, mais particulièrement dans les pays en développement. Il concerne tous les secteurs d'activités, la formation comprend de nombreux fondamentaux et le cursus apparaît comme le plus standardisé. Contrairement à sa vocation d'origine, il peut, dans les faits, être totalement réalisé en dehors d'un contact direct avec le monde socio-économique et les entreprises en particulier. Le besoin de diversifier les formations dans le domaine de la gestion et des sciences économiques est révélé par la multiplicité des formations spécialisées qui existent en occident symbolisant ainsi la nécessité de les diversifier pour répondre aux besoins de plus en plus spécifiques de ces grands pays industrialisés. Contrairement au Viêt-nam,

ces formations représentent des segments particuliers du marché. Les établissements les utilisent en les positionnant sur une stratégie de spécialisation ou de focalisation car elles symbolisent leur domaine d'expertise. Elles sont généralement les plus chères. L'activité MBA se positionne différemment au Viêt-nam : elle prend son envolée alors qu'elle est sur le déclin en occident. Ici, elle est sacralisée, ailleurs elle est banalisée, substituée par des formations plus spécifiques ou des programmes revisités ou sur le déclin. Cette formation et ses dérivés représentent cependant près de deux tiers des MMI<sup>951</sup> au Viêt-nam car c'est la stratégie commerciale la plus logique car la plus simple à mettre en place et/ou la plus rentable. Ce master « pas comme les autres » est vendu comme « [...] *en quelque sorte un passeport pour le monde moderne et global auquel s'ouvrent ces sociétés. À la différence des Masters traditionnels, plus académiques, scientifiques ou en sciences humaines, héritiers de la période antérieure, le MBA n'est pas suspect d'obsolescence : ses contenus correspondent a priori à des corpus mondiaux, et, en dehors des équipements informatiques, les outillages techniques, si importants pour une école d'ingénieur, y jouent un rôle marginal* »<sup>952</sup>.

C'est donc avant tout l'offre qui fait l'essentiel de la promotion du MBA, en préférant s'appuyer sur des pratiques bien rodées concernant le seul programme qui réussit quelque peu à alimenter les représentations des futurs apprenants et de leurs prescripteurs<sup>953</sup>. Le respect du titre a poussé un responsable de programmes à renommer un programme qu'il avait osé nommer « *Executive MBA* »<sup>954</sup>, dès lors perçu par certains étudiants comme un sous-produit, fruit d'une discrimination positive en faveur de professionnels qui auraient académiquement échoués ! **Ainsi, le MBA a une valeur générique qui lui confère une sorte de notoriété « naturelle » et même s'il est difficile pour bon nombre d'étudiants d'en reconnaître le sens et les contenus.**

Face à la popularité des MBA, il faut de bonnes raisons pour proposer un programme différent comme ce peut être le cas de certains Masters tel que ceux en Marketing et Banque/ Finance du CFVG qui proposent des spécialités qui ont une forte légitimité sur le marché avec cependant des tarifs réduits grâce notamment aux aides publiques. Les autres MMI sont donc marginalisés dans le marché. Chaque nouveau programme s'impose comme un spécimen, mais le manque de reconnaissance limite sérieusement la possibilité de valoriser ses différences, que ce soit en termes de contenus scientifiques ou de débouchés et même si la demande de spécialisation de haut niveau est forte du côté des entreprises vietnamiennes car leur pendant, qui serait produit par l'offre vietnamienne, n'existe pas. Le manque de notoriété et le fait que l'essentiel du public assimile tous les MMI au sacro-saint MBA placent ces programmes dans une position finalement délicate car en concurrence directe avec toute l'offre MBA. Le temps ne joue pas pour l'instant en leur faveur, puisque le marché progresse grâce essentiellement à un afflux de MBA et une demande qui n'est pas près de se tarir.

<sup>951</sup> Rappelons que 70% des formations sont des MBA ou des spécialisations MBA, (figure 4.2).

<sup>952</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Palaoro Gilbert, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*, page 64.

<sup>953</sup> Une enquête réalisée en 2002 révélée qu'environ la moitié des étudiants de l'université d'économie de gestion de Hanoi reconnaissait le titre. Gilbert Palaoro, *L'évaluation d'un instrument de politique publique : le cas des filières de l'Agence Universitaire de la Francophonie, Danang, Vietnam*, Mémoire de maîtrise à l'AIT, Asian Institute of Technology, Ecole de Management (SOM), Thaïlande, 2002.

<sup>954</sup> Programme censé être proposé à temps partiel et aménagés à des cadres top niveau.

### Le MBA, pour tendre vers l'efficacité

Transférer un MBA plutôt qu'un autre programme n'a pas seulement des avantages marketing et commerciaux, mais aussi opérationnels au niveau académique. Tout d'abord, cette formation a l'avantage de proposer un tronc commun et des cours fondamentaux académiques largement éprouvés, populaires, inspirés de longue date par des concepts très occidentaux, principalement américains. Cependant, l'image de simplicité et d'uniformité des MBA n'enlève en rien la complexité et la diversité de leur mise en œuvre<sup>955</sup>. Difficile de trouver deux MBA qui se ressemblent vraiment dans notre marché. C'est là l'un des paradoxes de cette prestation modèle et l'expression des divergences entre les concurrents notamment dans les processus de sélection – le nombre de crédits et la durée des formations – les processus d'évaluation – conditions d'accueil – les effectifs, etc. Différences qui s'illustrent parfaitement dans les écarts de tarifs de un à six<sup>956</sup>.

Ensuite, comparativement à des masters plus spécialisés, ces cours nécessitent un travail de mise à jour et donc de développement moins important. C'est cette imprégnation occidentale qui est l'un des arguments clés de l'attractivité des MBA auprès du public et qui justifie un transfert de leurs contenus à l'identique, mais plus la formation est spécialisée vers une science ou un métier, moins ce concept marketing se vérifie. Moins les savoirs transférés sont standards, concernent un domaine scientifique plus pointu et demandent une mise à jour des savoirs plus fréquente, plus difficile et coûteux sera leur transfert. C'est notamment le cas pour l'expertise scientifique étrangère ou locale. Ces programmes spécialisés sont comparativement plus difficiles à copier que les MBA et font donc plus rarement l'objet d'accord de délocalisation. L'exigence en terme d'expertise scientifique et la plus grande rareté des ressources humaines compliquent les phases de recrutement des partenaires (risque de ne pas trouver des relais locaux et de compenser par la mobilité, salaires plus élevés) - d'adaptation des programmes (accentuation des besoins en formation, plus de frais en développement de documentation spécialisée). Tous ces facteurs ont un impact sur le coût réel et essentiellement sur les charges fixes de ces programmes spécifiques. Mais étant positionnée en concurrence directe avec les MBA et touchant frontalement le même public, on observe que l'offre propose pour ces programmes des tarifs qui s'alignent avec ceux des MBA, que ce soit pour les établissements publics et privés. Une preuve de leur difficulté à pouvoir se différencier commercialement. Nous pouvons en effet observer, dans le tableau 5.1, infra, que les conditions générales comparatives sont plus favorables à la mise en place de MBA :

<sup>955</sup> Réf. tableaux 4.2 et 4.3, écart en heures de formation 144 – 576, moyenne 422, durée de 12 à 36 mois, moyenne 19 mois.

<sup>956</sup> Voir tableau 4.6 en annexe.

(source : réalisation de l'auteur)

Lecture de l'outil d'analyse: l'estimation porte sur trois niveaux de risque "élevé ↗ moyen → faible ↘" posés par l'activité. Par exemple au niveau positionnement sur le marché, le risque est considéré comme plus faible pour le MBA car il est mieux reconnu sur le marché.

Programmes Fonctions	Objets estimés	MBA		Master Spécialité	
		Estimation	Risque	Risque	Estimation
Marketing	Reconnaissance	Reconnu	↘	→	Notoriété dérivée du MBA
	Positionnement (*1)	Volume et vache à lait (*2)	↘	↗	Niche, produit dilemme (*3)
	Besoin promotionnel	Important	→	↗	Très important
Ingénierie pédagogique	Développement (*6)	Extension de marché	→	↗	Développement indispensable
	Expertise scientifique (*4)	Rare	→	↗	Très rare
	Rôle des étudiants	Important	→	↗	Plus important
Financier	Coûts du programme	Moins élevé	→	↗	Plus élevé (*6)
	Prix public	Indexé au marché MBA	→	↗	Indexé au marché MBA
Estimation globale (*7)		Risque moins élevé	→	↗	Risque plus élevé

(\*1) Selon la terminologie de la Matrice BCG (Boston Consulting Group)

(\*2) Une meilleure garantie de rentabilité, moins d'exigence de mise en œuvre globale, meilleure attractivité.

(\*3) Une prestation plus exigeante en terme de développement, moins reconnue, moins rentable, moins copiable.

(\*4) Evaluation de la capacité des prestataires locaux à pouvoir prendre le relais

(\*5) Evaluation de la nécessité de devoir développer le programme pour maintenir sa qualité.

(\*6) L'expertise coûte plus chère pour des charges à amortir par un effectif étudiants moins important

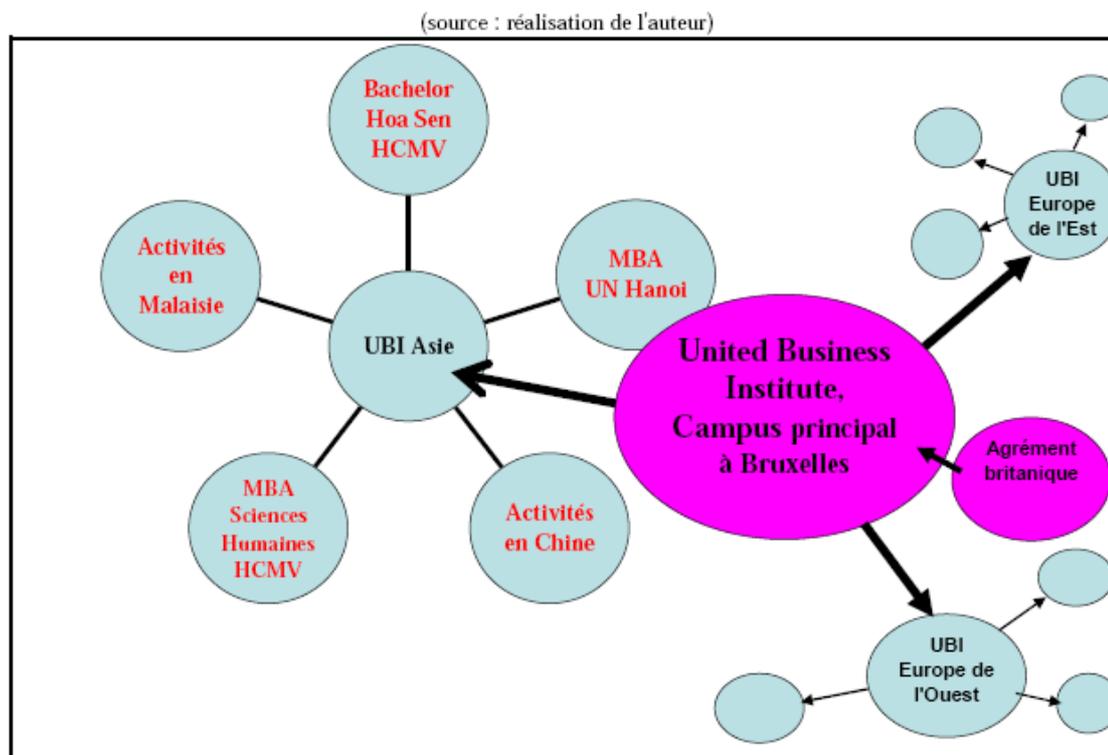
(\*7) L'estimation globale est effectuée en fonction du nombre de risques forts, faibles, moyens relatif à chaque programme.

[Tableau 5.1 - Estimation du niveau de risque de transfert par programme]

Dans ce contexte la marge de manœuvre de l'offre étrangère pour se différencier s'applique essentiellement sur son tarif, sur les modalités de délivrance, l'agencement de l'emploi du temps, le processus de sélection, faire miroiter le réseau des alumni, proposer des cours supplémentaires, etc. Il faut pouvoir compenser le fait de ne pas être propriétaire ou locataire des lieux, de ne pas maîtriser l'ensemble du processus de réalisation de la formation, de ne pas être titulaire d'une licence qui freine l'investissement plus foncier en équipements ou en développement, de ne pas pouvoir jouer sur l'accueil et la maîtrise du projet, de ne pas avoir l'expertise scientifique suffisante pour développer un produit ou proposer un produit spécifique.

Pour intégrer ces contraintes, il est possible d'exploiter le MBA de manière synergique, dans une dynamique de réseau régional en tant que prestation la moins risquée car la plus facile à délocaliser. Il en est ainsi de la Trobe qui implante le MBA au Viêt-nam comme un produit d'appel, alors qu'en définitif elle est spécialisée dans les métiers de la santé. Elle est présente dans des pays où son expertise est fortement recherchée et non concurrencée tels que la Malaisie, Le Bouthan et la Chine. Comme au Viêt-nam, l'université se positionne sur un produit d'appel, le MBA, probablement pour se faire reconnaître, créer « un fond de commerce », intégrer le milieu et ramener peu à peu vers ses spécialités qui sont les métiers de la santé.

Un autre exemple de choix stratégique régional concerne l'UBI. Cette école de commerce privée implantée en Belgique doit trouver les moyens de compenser son éloignement et le manque de structure. Partant d'Europe, elle fait le choix d'investir en Asie en s'implantant dans des pays en développement tels que la Chine, la Malaisie ou le Viêt-nam où la concurrence est faible, figure 5.2 :



[Figure 5.2 -Simulation de la stratégie du "United Business Institute"]

Il est intéressant de constater qu'au Viêt-nam, cette université s'est implantée sur deux sites à HCMV, le MBA dans une université des sciences humaines et le « *bachelor* » à Hoa Sen, une université privée. UBI prévoit d'implanter une antenne régionale pour multiplier son activité en Asie et compenser l'éloignement. Elle miserait alors dans la mise en place d'une stratégie régionale décentralisée et en réseau en s'appuyant sur les produits MBA et Bachelor en « *business* ».

L'Université australienne de Troy est un bel exemple de l'intérêt de développer une activité de volume grâce au MBA. Elle poursuit une stratégie régionale en réseau en s'affichant dans neuf pays d'Asie, y compris le Japon, la Corée et la Chine, mais n'a en fait que des programmes en Malaisie, au Sri Lanka, en Thaïlande et sur trois sites au Viêt-nam. Ces universités recherchent des lieux d'implantation peu concurrentiels avec leur produit d'appel de formation en commerce, les Bachelors et MBA dans des pays en développement.

**Ainsi, la majorité des universités privées ont des velléités expansionnistes pour trouver un public et des solutions extérieures et produire du volume d'activités.** Elles s'appuient sur leur expérience pour créer des modèles de délocalisation à partir de l'excellent produit d'appel qu'est le MBA. Pour elles, la délocalisation est **donc un véritable métier suivant une stratégie élaborée et commerciale.** Celle-ci demande une force de frappe organisationnelle, une batterie d'outils, des investissements. Ce sont des stratégies à haute prise de risque.

Pour compenser l'absence de structure, mais aussi pour pouvoir multiplier leurs prestations dans des sites qui ne vont pas provoquer de « cannibalisme », elles tendent à compenser leur manque de maîtrise du projet par des moyens permettant des économies d'échelle : la circulation de l'expertise scientifique - la reproduction d'un même programme

sans développement ni adaptation - un renforcement de leur image de marque régionale - un affichage moderne de leur produit grâce à une communication soignée – mais surtout les tarifs les plus bas de leur segment pour vendre le produit le plus populaire : le MBA.

Elles profitent aussi de leur origine pour se faire valoir car non seulement le MBA se doit au niveau acronymique d'être anglo-saxon, mais de plus, il est symboliquement souvent attaché à la réussite sociale et commerciale véhiculée par « le rêve américain ». Le fait pour ces écoles d'être américaines, australiennes ou anglaises, les assimile donc à ce rêve.

**L'offre privée apparaît donc comme la mieux positionnée pour défendre une stratégie de différenciation en agissant sur les formes et s'appuyant sur le MBA en tant que produit star du marché.** C'est en tout cas le point de vue de l'agence américaine de développement au Viêt-nam, qui considère que les seuls concurrents sérieux de leurs universités dans ce business ne peuvent provenir que des pays anglo-saxons : *"However, competition is primarily limited to education service providers from English-speaking countries"*<sup>957</sup>. Ils sont représentés, dans l'ordre de citation, par le Royaume-Uni, l'Australie et Singapour. Cette agence précise toutefois que ces deux derniers présentent de plus l'avantage géographique, sont plus familiarisés à l'environnement culturel et aux modes de vie locaux. La croissance des activités des pays anglo-saxons au Viêt-nam vérifie ces propos.

En terme prospectif, notons que le monopole commercial anglo-saxon des MBA pourrait se faire attaquer là où on l'attend le moins en Asie, sur le front des pays en développement, tels que la Malaisie ou la Thaïlande, pays anciennement très convoités mais où le marché des MMI et notamment des MBA a considérablement évolué. Ces derniers commencent à exporter et dupliquer des formations moins chères, notamment en Chine et accumulent progressivement de l'expertise anglophone, qu'ils vont même chercher en Inde et doivent eux aussi faire face à une concurrence locale féroce qui les incitent à s'exporter. Ils peuvent le faire en leur nom, être franchisés par des établissements occidentaux, s'appuyer sur des agences implantées au Viêt-nam telle qu'Apollo pour s'exporter ou pour vendre des produits de substitutions non homologués, tels que des DU ou des attestations quelconques.

Comme l'indiquait avec inquiétude un article de l'OCDE, « *En Asie et en Europe de l'Est on assiste à une prolifération de formations dites ' homologuées', proposées par des institutions, fonctionnant en franchise pour le compte d'une université britannique ou australienne* »<sup>958</sup>.

De nombreuses combinaisons sont donc possibles pour pouvoir investir le marché à condition de s'inscrire dans une démarche véritablement commerciale, sans retenue, surtout pour ces établissements privés contraints de développer ce type de stratégie pour ne pas mourir.

Ainsi, à partir d'un programme prétendument similaire, les différences de production peuvent être très importantes entre un MBA du RMIT Vietnam et celui fraîchement implanté d'un nouvel entrant. Ces écarts symbolisent la marge de manœuvre possible pour justifier une stratégie de différenciation par le haut ou une stratégie consistant à proposer un MBA standard. À partir d'un même produit, le MBA, une multitude de conditions peuvent devenir des arguments commerciaux, rendant très difficile l'évaluation de la qualité et des résultats. Difficile, parce que le MBA n'est pas un diplôme standard sur le marché vietnamien. Les

<sup>957</sup> Site internet US agence de développement, visité le 5/01/2009.

<sup>958</sup> OCDE, *La massification et développement des universités dans les pays Industrialisés*, op. cit., page 121.

divers systèmes d'assurances qualité, ainsi que l'uniformisation mise en place dans des régions comme l'Europe (crédits ECTS), arriveront probablement en dernier pour faciliter sa reconnaissance dans ce genre d'exploitation commerciale.

Cependant, ce qui peut paraître comme une pratique logique et sans grandes conséquences pour une prestation touristique ou hôtelière (sans négliger l'importance des plaisirs individuels) peut prendre des allures bien plus graves dans une prestation éducative et à l'échelle d'un pays. Il ne s'agit pas d'une étoile supplémentaire sur un guide, justifiée par la qualité d'un repas ou la propreté d'une chambre. Rappelons que l'enjeu est de taille, il s'agit de garantir les conditions minimales de délocalisation pour reproduire un diplôme dans son état d'origine et par delà, des conditions du développement de tout un pays en recherche d'expertise scientifique.

Grâce notamment à des systèmes de recrutement et d'évaluation dont le niveau d'exigence est souvent diminué, nous savons que ces formations peuvent tout au moins garantir la délivrance du diplôme étranger et tous les avantages attendus pour démarrer une bonne carrière. Pour le reste, il est difficile de garantir dans ces conditions d'apprentissage, des apports de compétences personnelles ou professionnelles qui soient du même niveau que celui qui est censé être délivré par les formations d'origine. Il reste à savoir ce que ce type de formation est capable d'apporter en dehors des intérêts pour la carrière du diplômé. Ce résultat paraîtrait suffisant pour toute activité commerciale, l'est-il pour autant dans une vision plus macroéconomique et sociologique ?

La communauté scientifique et le monde des entreprises doutent sérieusement de la capacité de ces formations standards si populaires. **Les images renvoyées par les jeunes managers des pays occidentaux n'apparaissent pas comme des modèles absolus, est-ce que les mêmes formations transférées au Viêt-nam risquent de donner les mêmes résultats ?** Le doute porte ainsi sur :

- **les effets sociaux** : « Prenons-nous le temps de réfléchir sérieusement au type de leadership dont nos institutions sociales les plus importantes, en particulier les entreprises, ont besoin ? Prêtons-nous une attention suffisante au rôle du jugement, du dévouement, de l'humilité, de la générosité – et de la légitimité ? Pensons-nous à l'effet qu'entraîne sur tout ceci le mode le plus répandu de formation et donc de sélection des dirigeants ? »<sup>959</sup> ;
- **la capacité des MBA à apporter des compétences pérennes** : « Plus que des compétences liées à un métier, il s'agit d'éveiller des capacités liées à un rôle. La question est de savoir comment on entend ce rôle »<sup>960</sup> ;
- **les valeurs sociales et culturelles, le respect des spécificités**<sup>961</sup>. Alors que nous traversons une crise économique sans précédent, ce questionnement prend encore plus de valeur. On peut se demander ce que ces futurs diplômés apprennent, comprennent et intègrent de ces formations fondées sur des valeurs sociales et culturelles qui leur sont si éloignées ;
- **sur les contenus scientifiques**. Le MBA peut renvoyer l'image d'un produit d'appel standard mais obsolète qui a beaucoup apporté en occident mais qui s'épuise<sup>962</sup>.

Le MBA ne fait donc plus recette comme avant en occident, où il est par ailleurs en total reconversion<sup>963</sup>. On modifie ses contenus, on se rapproche à nouveau du monde des

<sup>963</sup> C'est l'une des raisons qui pousse Mintzberg à proposer des formations centrées sur l'apprenant, le projet et l'entreprise. Dans la manière d'imaginer une formation, les contenus scientifiques ne sont jamais mis en exergue, ils ne sont que des outils permettant

entreprises, on se recentre sur le projet de l'apprenant et surtout on crée des modules relatifs aux valeurs sociales, en travaillant sur l'éthique, sur les comportements et les responsabilités individuelles des futurs managers. **Souvent délaissée, c'est peut-être enfin, le retour de la gestion des ressources humaines** <sup>964</sup> !

Mais tout ceci n'empêche pas le MBA d'être bien présent au Viêt-nam suivant les anciens modèles car les renouvellements de programmes prennent du temps, il faut pouvoir avoir les moyens de les développer et de les appliquer. Et ceci est urgent car la valeur d'un MBA tient largement dans sa capacité à être adapté : « *L'opinion dominante relative à ces formations délocalisées est en faveur du pluralisme socio-culturel et appelle à des formes de management différentes qui s'enracinent localement et sont souvent le produit d'un milieu, notamment quand il s'agit d'un pays qui vient de s'ouvrir. Alors que l'enseignement académique traditionnel est décontextualisé, l'éducation-formation au management ou à l'entrepreneuriat doit être contextualisée. Il est donc préférable pour ces formations en management, d'établir des liens véritables entre le processus d'apprentissage et le contexte dans lequel il doit s'appliquer et particulièrement lorsqu'il s'agit de pays si différent du lieu ou de la culture de référence d'où ils sont issus* » <sup>965</sup> .

C'est pourquoi l'inquiétude est permise sur les résultats de cette formation sur les apprenants vietnamiens. Pour illustrer ce propos, prenons en référence le sacro saint « **rituel des études de cas** ». « *La manière dont elles sont conduites peut être inadaptée car « administrées à des gens sans expérience [...] c'est un simulacre de réalité, un placebo [...] et les résultats sont dramatiques [...]. Dans ces conditions, les diplômés ne seraient pas formés pour créer, entreprendre ou innover, mais pour assurer des fonctions dont ils n'auront pas à assumer les conséquences de leurs décisions, telles que les fonctions de conseils, d'audit, de stratégie* » <sup>966</sup> . De plus en plus d'universitaires pensent ainsi que les écoles de management ont pour rôle de fournir des outils d'analyse factuelle et agissent ainsi peu sur les capacités foncières des apprenants. Nous savons que ces études de cas peuvent s'avérer être de bons outils pédagogiques à condition de ne servir que d'appui à un travail de conceptualisation et surtout d'adapter les cas aux réalités des apprenants.

Concernant les cours proposés, nous savons que « *ces approches théoriques ne rejoignent pas non plus nécessairement la culture d'apprentissage locale. S'il y a, au Viêt-Nam notamment, un goût prononcé pour l'abstraction et la formalisation mathématique, le type de conceptualisation propre aux sciences humaines - par exemple, en management, les différentes théories des organisations - y est en revanche assez peu familier : dans la culture asiatique, l'implicite dans les relations humaines et organisationnelles l'emporte sur l'explicite et les efforts d'explicitation des comportements psychologiques, sociaux et*

d'animer cinq modules très centrés sur la personne en tant moteur de sa formation : Gérer son moi, ou la réflexion - Gérer une entreprise, ou l'analyse - Gérer le contexte, ou le cosmopolitisme éclairé - Gérer les relations, ou la collaboration - Gérer le changement, ou l'action. 2005

<sup>964</sup> Dans la majorité des programmes MBA, on a observé que la place de la formation à la gestion des ressources humaines était très limitée, voire ignorée, la priorité étant dans des apports plus techniques. La GRH est souvent abordée à travers des matières telles que la gestion des organisations des entreprises ou le droit du travail, rarement grâce à des modules sur le développement de la personne, la dynamique des groupes ou la gestion des conflits.

<sup>965</sup> CIGEF/AUF, *Les actes des 7èmes Journées Scientifiques*, « La formation à l'Entrepreneuriat », *op. cit.*, page 9.

<sup>966</sup> Henry Mintzberg, *Des Managers des vrais ! Pas des MBA*, *op. cit.*, pp 45-75.

organisationnels, propres aux sciences humaines peuvent donc aisément passer pour des banalités évidentes ou incongrues »<sup>967</sup>.

**Pour ces motifs, certains universitaires vietnamiens s'interrogent sur la qualité du projet social qui est véhiculé par ces formations au management :**

« Quant à l'installation des établissements étrangers sur le sol vietnamien, il s'agit d'être lucide et de s'interroger sur les impacts de ces formations sur l'Éducation nationale. Si l'État vietnamien se préoccupe de l'identité nationale, peut-être serait-il temps de réfléchir plus concrètement aux valeurs à promouvoir avant d'être submergé par la vague de marchandisation en éducation et en formation qui semble s'imposer à l'heure actuelle dans le monde (Nguyen Xuan, 2006, 116-129). Dans quelle mesure cette logique marchande pourrait-elle être compatible avec la culture vietnamienne au XXI<sup>e</sup> siècle ? Quelles stratégies adopter, quelles mesures prendre en vue d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés plutôt que risquer de se retrouver là où les aléas nous mènent ? Ce questionnement, dont les réponses ne sont pas faciles à obtenir, mérite d'être posé pour agir en connaissance de cause »<sup>968</sup>.

Nous voyons bien que le transfert brut des savoirs est sujet à caution dans notre situation car c'est en principe la manière de se les approprier qui fait la force des programmes étrangers. Les MBA sont surtout interrogés par les universitaires locaux, y compris certains entrepreneurs, sur leurs aptitudes à pouvoir développer des capacités personnelles facilitant l'intégration et l'activité professionnelle dans le contexte local. Mais encore faut-il que les apprenants soient en capacité de pouvoir acquérir ses connaissances car prétendre enseigner le management à qui n'en a pas l'expérience, c'est comme vouloir enseigner la psychologie à quelqu'un qui n'aurait jamais rencontré un être humain<sup>969</sup>. Le transfert des savoirs scientifiques n'est pas suffisant, il faut aussi pouvoir donner les moyens à l'apprenant de maîtriser les concepts pour qu'il puisse les adapter. L'étudiant va ainsi devoir trouver un équilibre particulièrement subtil entre l'économie de marché socialiste, l'économie libérale et son propre système de valeurs encore très traditionnel.

Il doit de plus intégrer tous ces savoirs souvent de manière esseulée et suivant des méthodes de travail aux antipodes des siennes. On a observé que la majorité des structures pédagogiques mises en place n'était pas en mesure de pouvoir exercer un accompagnement tel qu'il était prévu à l'origine alors que dans un contexte de délocalisation, les connaissances méthodologiques et scientifiques des apprenants vietnamiens demandent un renforcement de cet accompagnement.

De plus, les critères de recrutement qui s'imposent lors des sélections au Viêt-nam privilégient les compétences académiques autant que le projet professionnel, de formation ou la motivation. Les jurys se trouvent dans l'obligation de favoriser d'abord les capacités linguistiques car les cours sont délivrés en anglais, puis les connaissances académiques de base car l'assiette de recrutement s'ouvre à de nombreuses filières et enfin la potentialité économique car le tarif est prohibitif. Ainsi, une grande majorité du public est inexpérimentée, n'a pas de véritable projet professionnel, n'est pas mandatée par

<sup>967</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Palaoro Gilbert, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*, page 66.

<sup>968</sup> Tu Huyen Nguyen Xuan, 2006, « Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants », *op. cit.*, page 16.

<sup>969</sup> Henry Mintzberg, *Des Managers des vrais ! Pas des MBA*, *op. cit.*

une entreprise. Les conditions initiales censées pouvoir placer l'apprenant au cœur de sa formation et suivant son projet professionnel sont difficiles à obtenir.

Ce phénomène est amplifié par l'absence quasi-totale des relations entre les entreprises et la plupart des établissements. Un autre facteur d'amplification pourrait être aussi par une diminution du nombre de candidats et donc de la valeur du recrutement. En effet, malgré toutes les études macroéconomiques qui paraissent indiquer un intérêt évident pour les masters étrangers, comme en témoigne un ancien responsable de l'AIT au Viêt-nam, rien ne garantit une croissance identique de la demande solvable, comparativement à la croissance de l'offre<sup>970</sup>. Pour lui, le marché des MMI affichant des prix élevés va arriver rapidement à saturation, les fonds doivent être trouvés autrement grâce notamment à la complicité de l'Etat, aux diverses aides publiques ou à l'investissement des entreprises. De plus, il faut se rappeler que les masters délocalisés ne seront pas concurrencés par les mobilités à l'étranger à condition de rester dans une certaine fourchette de tarifs. Par conséquent, avec le prix moyen de 10 000 US\$ proposé sur le marché, un étudiant peu regardant sur sa vie quotidienne, pourrait aller une année dans une université européenne, à condition que sa scolarité soit gratuite.

Cette offre MBA apparaît donc comme une réponse à court terme, par la diplomation et l'insertion professionnelle rapide. *« Accessible à tous les diplômés universitaires, quelle que soit leur spécialisation d'origine (c'est un des principes des MBAs), il constitue un peu un 'Vade-mecum' de l'honnête homme... d'affaires, qui lui confère à la fois un « kit de survie » et un titre de noblesse dans une société confrontée à la globalisation. En parallèle, les étudiants de MBA affichent bien entendu - comme partout dans le monde - un pragmatisme résolu : le MBA doit fournir des recettes immédiatement applicables »*<sup>971</sup>.

Ainsi, cette formation répond aux attentes premières et directes des étudiants, mais d'un point de vue économique et social, la réponse paraît nettement plus relative. Il n'est pas certain que ces jeunes diplômés puissent contribuer de manière forte à un développement pérenne du pays, à l'apport de la valeur ajoutée escomptée. Il n'empêche que cette formation continue à faire rêver car elle est une solution à une échelle micro-économique permettant la réussite sociale de tous ces jeunes futurs cadres du pays. Elle reste le support d'une activité économique en faveur des établissements étrangers et privés qui la produisent et par voie de conséquence, elle est tout au moins économiquement profitable aux établissements vietnamiens et aux prestataires de services qui assument la sous-traitance. Il reste donc à se demander si, grâce à l'évolution du marché, de la concurrence et de l'expérience des établissements, l'exploitation qualitative minimaliste du MBA évoluera vers plus d'adaptation du programme, de l'ingénierie pédagogique et d'un rapprochement avec le monde économique.

### 5.1.2 Différenciation par le haut : avantage à l'expérience

La preuve d'une évolution qualitative des modalités de délocalisation en est donnée par les structures permanentes ou assimilées, privées ou publiques<sup>972</sup>. Pour les mêmes motifs que leurs consœurs anglo-saxonnes et nouvelles entrantes, ces établissements qui dominent actuellement le marché sont entrés au Viêt-nam grâce aux MBA et ont pris des positions dominantes en développant la qualité globale de la prestation, en agissant surtout sur la

<sup>970</sup> Entretien Prof. Thanh, annexe 4.3.

<sup>971</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Palaoro Gilbert, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*, page 64.

<sup>972</sup> Rappelons qu'il s'agit des quatre structures d'accueil permanentes ou assimilées (AITCV, CFVG, RMIT, HSB) et de L'ULB/Solvay.

forme. Usant de leurs propres spécificités, elles ont cependant toutes utilisé des moyens différents, à savoir en investissant sur les infrastructures, ou en améliorant l'ingénierie pédagogique, ou encore en s'appuyant sur le réseau des entreprises.

C'est ainsi que l'AITCV s'est distingué en proposant un accueil autonome, de haut niveau, s'appuyant sur le réseau économique local et visant aussi les régions isolées du Viêt-nam. Il s'est développé grâce à des petites équipes locales soudées, notamment grâce à un très fort réseau d'alumni qui le rapproche du monde des entreprises. Cette stratégie reste néanmoins limitée par la capacité des enseignants de la maison mère à pouvoir assurer toutes les mobilités et celle des équipes locales de pouvoir assumer l'ingénierie pédagogique attenante, si ben que **dès qu'un établissement tente de se développer, il se heurte aux problèmes aigus du manque d'expertise de haut niveau, du recrutement et de la formation des équipes locales.**

Parallèlement, le CFVG a choisi de **soutenir son développement** en améliorant l'accueil sur ses deux sites, en garantissant la qualité d'une expertise scientifique mixte, étrangère et locale. Il a pu ainsi **augmenter à la fois la qualité et la rentabilité des MBA existants grâce à la croissance des effectifs et à l'augmentation de l'assiette de recrutement.** Ceci a permis de soutenir le lancement des programmes innovants tels que les masters spécialisés, mais aussi d'autres activités telles que le conseil, la recherche, l'amélioration des outils promotionnels. Le dégagement de résultat permet aussi de ne pas uniquement dépendre des seules tutelles pour garantir le développement. C'est une logique de fonctionnement pérenne au même titre que l'AITCV au regard de sa maison mère.

Le CFVG poursuit aussi de manière intensive et systématique **une stratégie à long terme reposant sur la valorisation par les systèmes d'accréditations et donc des assurances qualités, sur les établissements et/ou sur les diplômes.** Rappelons que cette structure a construit sa propre notoriété locale en s'appuyant sur les accréditations ou la notoriété des établissements qui délocalisent en son sein<sup>973</sup>. Cette stratégie lui a permis d'être la seule au Viêt-nam à être accréditée par un organisme international, l'EQUIS/EFMD.

La sophistication de son MBA est cruciale pour la Hawaii Business School qui fonde tout son développement sur ce seul programme. Elle vise l'excellence de l'accueil, des intervenants, du rapprochement avec le milieu socio-économique. Elle est l'une des rares universités à pouvoir faire prévaloir la notoriété internationale de sa maison mère et du diplôme qu'elle délivre<sup>974</sup>. Mais elle se différencie surtout, en définitif, en se recentrant sur l'un des principes fondateurs du MBA : la complicité et la valorisation du projet de l'étudiant grâce au milieu des entreprises. Cet attachement fort au réseau des entreprises l'a conduit à s'implanter au sein de la chambre de commerce américaine à Ho Chi Minh Ville plutôt que dans le campus de l'UN Vietnam qui lui sert d'habilitation à Hanoi.

Ainsi, ce qui paraît être logique pour un MBA, c'est-à-dire l'implication des entreprises, est revendiquée au Viêt-nam comme un signe distinctif, un avantage comparatif témoin de l'excellence internationale. D'autre part, le fait pour l'HSB de se détacher de la structure universitaire marque aussi la limite de l'implication de l'université qui l'accueille à Hanoi.

### **Le cas de l'ULB/Solvay : la longévité publique**

<sup>973</sup> Par exemple l'ESCP-EAP, Paris Dauphine, Paris La Sorbonne. Le CFVG fait aussi valoir ses partenariats avec le CERAM Sophia Antipolis, les Universités de Lyon ou d'Aix-Marseille.

<sup>974</sup> Rappel : la maison mère est l'une des universités les plus célèbres des USA, The University of Hawaii Shidler College of Business.

Contrairement aux structures citées précédemment, l'ULB/Solvay est accueillie dans un établissement vietnamien et a dû donc travailler la sophistication de ses formations en partenariat. Elle devient dès lors un exemple intéressant à suivre. Elle a fait le choix de créer des spécialisations après avoir lancé les MBA sur ses deux sites. Cette démarche s'inscrit dans une logique similaire à celle du CFVG. Après avoir stabilisé l'activité MBA, l'établissement tente ainsi de toucher un autre public sur les spécialisations marketing et le management public. De manière identique, les cours sont délivrés par les enseignants en mobilité et sont finalement affichés comme la reproduction du programme, tel qu'il est délivré à l'origine. À la différence du CFVG, l'ULB bénéficie d'une équipe permanente très réduite et ne peut pas s'appuyer avec la même force sur le partenariat pour assurer l'accompagnement et l'ingénierie du projet. De fait, l'adaptation des programmes spécifiques, comme par ailleurs des MBA, s'effectue essentiellement grâce à l'intervention locale de professionnels, lorsqu'elles sont possibles, ou le plus souvent grâce aux enseignants eux-mêmes. **On mesure bien dès lors, à l'image de la majorité des MMI, l'importance que peut revêtir la longévité des programmes mais surtout la fidélité des équipes.** Le même enseignant pouvant ainsi contribuer au développement progressif de son programme grâce à la connaissance du milieu, des étudiants, des problématiques posées par ses contenus de cours. L'ULB/Solvay a acquis une notoriété locale et peut garantir une certaine qualité de programme probablement parce qu'elle a su, ou pu, limiter ses délocalisations au Viêt-nam uniquement, focalisant ainsi l'expertise, la motivation et les énergies sur ce pays.

Cet exemple peut dès lors devenir un cas d'école pour tous les établissements publics qui se sont investis ou qui espèrent le faire. L'intérêt de ces établissements et leur vocation est de répondre à des besoins spécifiques du pays, d'apporter une valeur ajoutée, de profiter de leur travail de recherche interne. Mais pour ce faire, il faut pouvoir soit trouver les ressources humaines, soit compenser avec des ressources financières permettant d'accompagner et de développer les programmes.

Finalement, ces cinq structures pilotes en matière de différenciation par le haut<sup>975</sup>, ont pour particularités d'avoir débuté en délocalisant un MBA, d'être leader sur le marché et de maîtriser leur ingénierie pédagogique. C'est grâce à leur longévité, à la présence d'une équipe permanente ou d'enseignants vacataires fidèles qu'elles peuvent tendre vers une meilleure adaptation de leur formation aux spécificités locales, compensant ainsi la distance et les possibilités fortement limitées de développer les programmes à partir des établissements mères. Ces établissements ont aussi la particularité d'être mieux intégrés au réseau social et surtout à celui des entreprises.

Notons que pour trois d'entre elles (AITCV<sup>976</sup>, HSB et RMIT), la stratégie de différenciation par le haut se solde par des tarifs les plus élevés du marché. Ceci paraît logique dans tous les marchés mais pas dans le nôtre dans la mesure où le CFVG et l'ULB profite de leurs aides pour pratiquer des tarifs nettement plus bas.

Pour tous ces établissements, les problèmes soulevés précédemment par les risques d'inadaptation des programmes MBA restent toutefois posés. Cette condition peut être levée si les établissements concernés sont en capacité de pouvoir modifier et adapter profondément leurs programmes délocalisés, ce qui par ailleurs est peut être déjà le cas pour certains. Mais quoiqu'il advienne, ils se sont tous donnés les moyens de maîtriser les

<sup>975</sup> AITCV, CFVG, RMIT, HSB (que l'on considère comme pratiquement indépendante au sein de l'Université nationale).

<sup>976</sup> Rappel, l'AITCV est subventionné indirectement grâce à l'accueil d'une majorité d'étudiants percevant des bourses complètes de la part de différentes organisations ou états.

conditions d'accueil et d'ingénierie pédagogique pour les rapprocher de celles proposées dans les établissements d'origine. Ce deux derniers points ont probablement un impact direct sur le développement des capacités et des compétences personnelles de l'apprenant, sur ses savoir-faire et donc sur le développement de l'entreprise. La différenciation par le haut peut donc être à la fois une réponse à des attentes individuelles et à des attentes socio-économiques plus larges ou macro-économiques, sous réserve de solutionner le problème de l'inadaptation des programmes MBA.

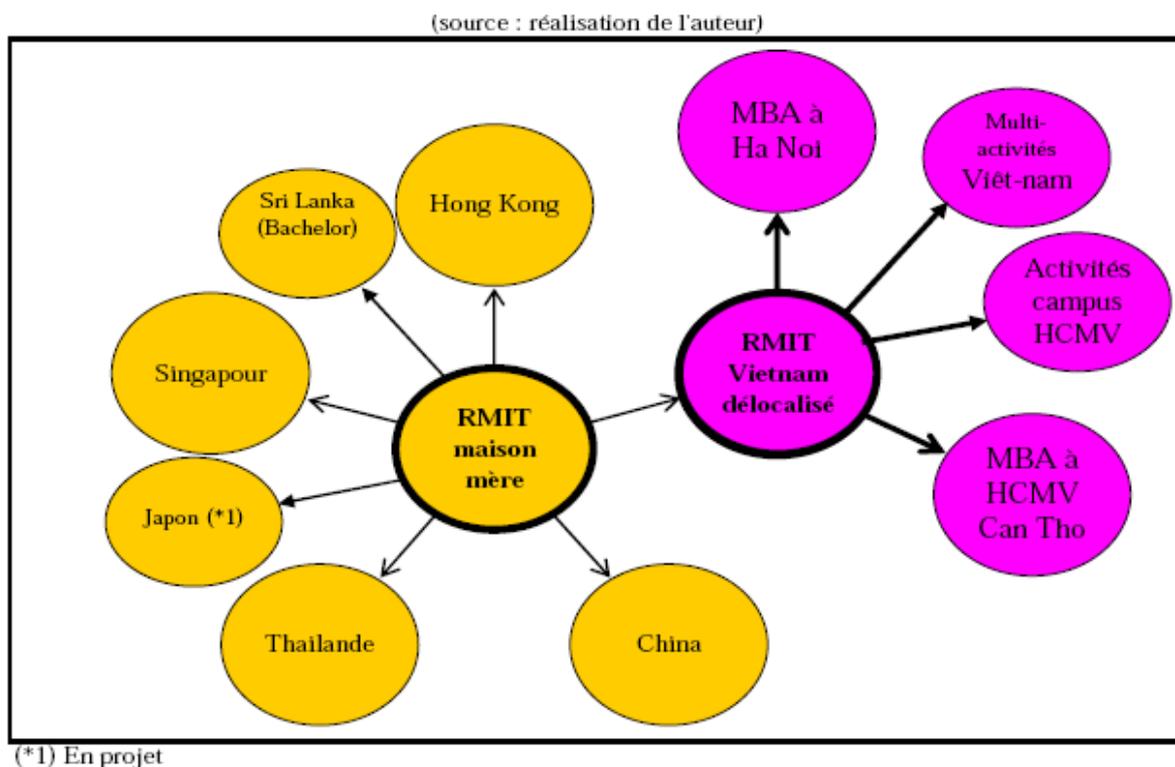
### 5.1.3 La domination commerciale

Le RMIT reste la meilleure illustration de cette mise en place stratégique agissant sur la forme, mais ce résultat est le fruit d'un travail de longue haleine et le projet est hautement risqué. Le RMIT souhaite d'une part dominer le marché, d'autre part proposer une prestation qualitativement proche de celle de sa maison mère notamment grâce à son campus, enfin être le plus autonome possible dans un souci d'économie de moyens et de contrôle. Rappelons que pour ce faire, cet établissement est privé, propriétaire de ses locaux, totalement anglophone, réparti sur tout le pays et possède une carte d'activités très diversifiée. **Elle offre ainsi les meilleures conditions pour se valoriser par le haut**, contrairement à certains de ses concurrents qui, faute d'autonomie, ne pourront jamais offrir de tels services.

Cette situation se traduit par une gamme de formations diplômantes la plus large, partant des simples cours d'anglais au EMBA, en passant par le conseil. L'environnement et toutes les formations sont anglophones et offertes sur plusieurs sites. C'est un mariage efficace entre les programmes universitaires et la formation continue. Difficile d'imaginer cette stratégie en dehors de la maîtrise totale des infrastructures mais aussi, à l'image du RMIT Vietnam, grâce à l'expérience dans les activités commerciales. À la différence d'une concurrente publique, le souci majeur de cette université privée est de produire des activités rentables et non pas de mener à bien des recherches, des échanges, de valoriser sa maison mère ou de lui trouver des doctorants. Ces objectifs ne sont peut-être pas absents mais restent secondaires, l'heure est à la production. Le RMIT Vietnam ne se lance pas dans des formations risquées. Surtout pas de programmes doctoraux, les clients intéressés seront redirigés vers l'Australie, ce qui permettra de renforcer ses positions. Pas de spécialisation master, uniquement le MBA en formule initiale ou en cours d'emploi. Ces masters font cependant office de produits attractifs et affichent l'excellence au même titre que les activités de conseil.

On note cependant que le RMIT Vietnam s'inscrit dans une dynamique régionale chapeauté par sa maison mère<sup>977</sup>, figure 5.3 :

<sup>977</sup> Voir cas RMIT chapitre 4.



[Figure 5.3 - Simulation de la stratégie du RMIT]

Il ressort de cette figure, une synergie entre toutes les formations délocalisées et la carte des programmes varie en fonction des pays. Ce qui est vrai au Viêt-nam, avec le MBA comme produit star qui tire tous les autres, comme dans les pays où ce programme est faiblement concurrencé, par exemple en Malaisie, ne l'est plus dans d'autres. Ainsi, le RMIT va adapter sa carte en proposant des spécialisations à Singapour dans lequel le marché des MMI fait rage. Il va proposer des bachelors dans des pays où son expertise scientifique est fortement concurrencée, comme à Hong Kong, en valorisant essentiellement son origine anglo-saxonne sur des programmes basiques. Il va aussi s'implanter et se positionner prudemment dans des pays comme le Sri Lanka ou sur différents sites, telle que la Chine, par l'intermédiaire de Diplômes Universitaires pour se positionner. Les DU apparaissent aujourd'hui comme une excellente alternative pour un lancement d'activité.

Au Viêt-nam, la rentabilité économique est surtout garantie par tous les programmes complémentaires au MBA. Les licences en sciences économiques, en informatique ou les formations linguistiques font office de vaches à lait. Les amphis sont bondés, les charges fixes largement amorties, le travail personnel des étudiants est appuyé par un équipement technologique de pointe qui limite les besoins en suivi personnalisé et coûteux : bibliothèque électronique, ordinateur portable, outils d'apprentissage autonome, etc. Le RMIT Vietnam n'hésite pas non plus, grâce au renfort de sa maison mère, à s'investir en tant qu'opérateur sur des grands projets tels que la mise en place des cinq plus grandes bibliothèques électroniques du Viêt-nam. Par ces projets, il se fait reconnaître et gagne en popularité auprès du public, des autorités et des partenaires potentiels. Ces projets lui serviront probablement pour s'implanter dans d'autres sites vietnamiens. Sa position nationale dominante s'en retrouve renforcée et du coup, sa maison mère en profite au niveau

régional. Il affiche l'excellence et la qualité sur le mode opératoire occidental. C'est donc une stratégie audacieuse, élaborée, menée sur tous les fronts, qui lui permet largement de rentabiliser ses investissements sans pour autant s'appuyer sur un secteur de recherche et de développement et sans modifier ses programmes.

**Nous avons remarqué que d'autres établissements ou organisations ont *a priori* les moyens de conduire une stratégie de ce type, grâce notamment à la maîtrise des structures et de l'ingénierie pédagogique, comme c'est le cas pour l'AIT et le CFVG, mais celle-ci semble trop risquée, trop audacieuse pour pouvoir concerner des établissements publics.**

A l'exemple de l'impossibilité ou des difficultés rencontrées par certains pays, comme la France, pour délocaliser de manière identique un grand campus, des possibilités existent mais sous des formes nettement plus réduites, contournées, ou à court terme, tels que les PUF ou la récente délocalisation de l'université allemande. En s'implantant dans l'université nationale, ces deux projets contournent le risque lié à l'investissement lourd mais limitent aussi leurs possibilités de développement. C'est ainsi que les PUF sont financés sur une courte période et que leur pérennité reste conditionnelle. Abrisée dans les mêmes locaux que les PUF, l'université Allemande a récemment démarré très timidement. Ces programmes vivent grâce notamment à d'importantes aides publiques.

**A l'image de l'ULB/Solvay, on se rend compte que pour tous ces programmes publics hébergés dans des universités locales, le développement est largement conditionné à un soutien franc et massif du partenaire vietnamien.**

Contrairement aux cinq structures de notoriété déjà citées, la pérennité et le développement des programmes français ou allemand paraissent donc plus complexe. Le manque d'expérience, la complexité du montage multi partenarial limitent leurs possibilités de maîtriser l'environnement pédagogique. Ils gardent cependant des arguments pour proposer un accueil de qualité et maîtriser dans une moindre mesure l'ingénierie pédagogique. Autant de conditions qui leur permettent de se différencier par le haut.

#### **5.1.4 Des spécialisations en manque de valorisation**

Dans le cas des PUF, cette différenciation par le haut s'accompagne de la possibilité de faire valoir une carte d'activités très diversifiées et spécialisées, mais est-ce pour autant un avantage dans le marché des MMI, quel peut être l'intérêt stratégique de promouvoir une formation censée apporter des compétences plus techniques, spécifiques, relatives à des métiers du management, contrairement à une formation au management généraliste telle que le MBA ? Les MBA forment des futurs managers, les formations spécialisées forment aux métiers du management. Cependant, est-ce que des masters en management public, en banque, finance ou marketing représentent une valeur ajoutée sur notre marché ? Y a-t-il un public pour ces formations, répondent-elles à des attentes particulières et plus généralement, marquent-elles une différenciation stratégique ?

Il s'agit finalement de comprendre quels sont les enjeux, les risques et les intérêts pour l'offre étrangère de vouloir délocaliser ce type de programme spécialisé. Ce sera ainsi l'occasion de se demander si ces formations spécifiques répondent aux mêmes attentes que leurs consœurs MBA et si elles peuvent cibler un segment spécifique du marché.

L'originalité a un prix pour l'offre étrangère et délocaliser un programme spécifique peut comporter des risques supplémentaires. Nous savons que plus un MMI est spécialisé, plus on complique le transfert du diplôme, plus on augmente les charges et les risques. Paradoxalement, nous avons constaté que cette prise de risque supplémentaire n'est pas

forcément reconnue par le marché. Rappelons que tous les MMI sont à la base sur un même segment de marché, touche globalement le même public, puisque le contexte marketing est très favorable au MBA. À partir de là, comment concurrencer un programme qui a le double avantage d'être, en principe, le moins complexe à être délocalisé et le plus reconnu sur le marché ? Cette situation perdurera tant que les masters spécialisés ne seront pas en mesure de générer leur propre segment de marché et de susciter un meilleur intérêt pour le public. Cet intérêt doit porter sur la valeur ajoutée scientifique et professionnelle des masters spécialisés. Qu'est-ce qu'un étudiant a finalement à gagner en suivant un tel programme ? Même si on peut deviner l'importance de compléter le panel de formation au management pour couvrir l'espace professionnel et de métiers le plus large possible, les formations spécialisées n'en restent pas moins inconnues du public. **Pourquoi dans ces conditions, l'offre étrangère devrait-elle s'orienter vers des prestations plus complexes à mettre en place, plus chères et moins reconnues ? Suivant quelle logique ?**

Les formations spécialisées présentes sur notre marché, tels que les masters en marketing, finance, gestion des ressources humaines, audit, etc. doivent globalement, pour être délocalisées, supporter les mêmes contraintes que les MBA. Le fait d'être plus centrées sur les apports scientifiques n'enlève en rien à la nécessité de devoir maîtriser l'ingénierie pédagogique et des conditions globales d'accueil pour garantir l'acquisition des concepts scientifiques. Par contre, ces MMI spécialisés sont plus contraignants à mettre en place dans la mesure où leur pertinence tient essentiellement à la maîtrise de concepts scientifiques qui doivent sans cesse être mis à jour, être en adéquation avec les réalités socioéconomiques vietnamiennes et de plus être portés par des enseignants plus spécialisés et donc plus rares. C'est ainsi qu'un Master en comptabilité internationale, tel que celui de Swinburne (Australie), n'a de sens que s'il traite des échanges au sein de l'ASEAN et/ou dans le cadre de l'OMC, comparativement avec les pratiques vietnamiennes. Il en est de même pour les services de la banque, le marketing des services, la logistique ou la création d'entreprises, etc. La mise à jour et l'adaptation des formations deviennent des pierres angulaires de ces programmes, autrement ils ne garderaient que peu de sens.

Vues sous l'angle de la diversification de l'offre de formation, de la spécialisation et de l'adaptation des contenus, ces formations spécialisées permettent dès lors d'apporter les ressources humaines et les compétences nécessaires pour couvrir la multitude de nouveaux métiers et le développement des services du pays. À ce titre, l'offre étrangère justifie économiquement et socialement sa présence en apportant de l'expertise scientifique et des compétences nouvelles.

Mais cet intérêt est-il partagé par le public ou entrons-nous dans le domaine des activités mercantiles réservées au seul domaine public, à la coopération universitaire culturelle ?

Seule une dizaine d'établissements se risque donc à proposer des formations spécialisées. Parmi eux, certains développent des doubles compétences et proposent aussi bien des MBA et des spécialités. C'est le cas du CFVG ou de l'ULB pour qui, comme nous l'avons constaté, jouer une carte multiple est un argument stratégique. Parmi les autres, nous retrouvons majoritairement des établissements publics et deux établissements privés. Ils sont tous accueillis dans des universités vietnamiennes et, exceptée pour Nantes, ne proposent qu'une seule formation spécialisée. On relève que ces établissements poursuivent des stratégies globales très divergentes, notamment liées à la prise de risque et à leur statut.

### **Le cas de Swinburne : les exceptions privées**

Les deux établissements privés Swinburne (Australie) et l'University of Applied Sciences Northwestern Switzerland située à Bâle poursuivent une stratégie de niche dans la mesure où elles ne proposent qu'un seul programme et dans un domaine pointu. Implantée depuis plus de dix ans, Swinburne utilise finalement la même stratégie que la Trobe suivant un développement régional. Elle délocalise l'une de ses spécialités au Viêt-nam ainsi que dans plusieurs autres sites d'Asie de l'Est. Elle cible des publics spécifiques attirés par des formations de haut niveau qui n'ont pas leur équivalent dans le pays ou qui ne sont pas concurrencées par l'offre étrangère. Elle évite les risques de confrontations directes avec la concurrence MBA, en utilisant le réseau professionnel et les organisations publiques pour recruter. Elle s'est implantée dans l'université de Sciences économiques, la plus reconnue localement, ce qui symbolise le mieux son activité mais aussi la promotion et le travail de coopération<sup>978</sup>. Elle s'appuie aussi sur l'accréditation comptable internationale (CPA<sup>979</sup>) de son diplôme et sur sa reconnaissance par les tutelles vietnamiennes. C'est une manière de couvrir précisément un secteur et un métier en plein développement et en très important manque d'expertise locale. Cette stratégie peut paraître logique mais audacieuse au Viêt-nam, dans la mesure où elle propose un produit rare sur le marché, au risque de ne pas trouver un public qui la reconnaîtra et de ne pas être différenciée des MBA. Le bon remplissage actuel de Swinburne sur les trois dernières années (de 2006 à 2009) démontre qu'elle a réussi son pari grâce aux accréditations professionnelles, au partenariat local, à un tarif qui se situe dans la moyenne du marché, mais aussi en proposant sa formation sur trois années et dans le cadre de la formation continue. Chaque année correspond en fait à un programme diplômant différent et peut donc en principe être réalisée séparément<sup>980</sup>. Notons que certains cours ont dû être développés pour s'adapter aux principes comptables locaux, mais le fait d'être d'origine australienne permet de faciliter l'adaptation dans la mesure où ce pays est fortement présent en Asie de l'Est et au Viêt-nam en particulier. Cependant, l'expertise nécessaire à l'encadrement de ce genre de master limite les possibilités d'expansion de l'activité dans d'autres pays et oblige à certaines adaptations. Ainsi, Swinburne a développé d'autres programmes délocalisés dans d'autres pays au niveau licence et maîtrise, mais dans des spécialités différentes.

**Nous voyons donc à travers cet exemple que la délocalisation réussie d'un master spécialisé par un établissement privé est conditionnée par une multitude de facteurs complexes et fait partie d'une stratégie globale régionale très élaborée. C'est probablement ces conditions très complexes et donc risquées, qui freinent les velléités de la majorité des établissements privés à vouloir poursuivre une stratégie si spécifique.**

#### **Le cas de Nantes : l'avenir des programmes publics ?**

A l'image du master spécialisé de l'IAE de Nantes en stratégie marketing, il est possible quoique rare, que des établissements publics entreprennent de délocaliser un master de manière esseulée, en autofinancement. Il nous manque les informations complémentaires pour savoir si ce programme a obtenu le soutien de collectivités publiques ou s'il est en total autofinancement. Il est par contre intéressant de constater que Nantes est présent au Viêt-nam avec quatre masters : celui de marketing, un second soutenu dans le cadre du

<sup>978</sup> Notons que la FHNW a, quant à elle, choisi l'université de la Banque à HCMV pour réaliser son programme, ce qui garantit d'autant plus la reconnaissance locale et favorise le recrutement.

<sup>979</sup> CPA : Certified Public Accountants.

<sup>980</sup> 1<sup>ère</sup> année : Graduate Certificate of International Accounting- 2<sup>ème</sup> année : Graduate Diploma of International Accounting - 3<sup>ème</sup> année : Master of International Accounting.

consortium AUF et deux récents à Hanoi et Danang. L'institut délivre aussi deux masters à partir de son site en Chine. Les tarifs proposés se situent dans la moyenne des tarifs publics. Par cet exemple, on peut donc considérer qu'un établissement public peut développer une stratégie similaire aux établissements privés tels que l'UBI. C'est la combinaison de plusieurs facteurs qui peut permettre finalement, à certains établissements publics, d'entreprendre de manière audacieuse sur des programmes spécialisés. En se référant à la situation de Nantes, on pourrait ainsi supposer que la combinaison des facteurs suivants peut suffire au développement de ces établissements publics :

- une assise historique permettant une forte présence en Asie de l'Est, notamment au Viêt-nam et en Chine ;
- utiliser les programmes de coopération culturelle bi- ou multilatéraux comme effet de levier stratégique et économique<sup>981</sup> ;
- avoir une masse critique suffisante pour couvrir toutes ses activités, ou à l'inverse créer des activités pour rentabiliser toutes ses ressources<sup>982</sup> ;
- tenter de construire des passerelles entre les programmes existants dans la région comme serait tenter de le faire UBI<sup>983</sup>, figure 5.2 supra ;
- produire des programmes très spécialisés en anglais<sup>984</sup> ;
- pratiquer des tarifs très compétitifs grâce notamment au soutien de la maison mère, à l'autofinancement des étudiants, aux éventuelles économies de moyens des activités régionales<sup>985</sup> ;
- tenter la synergie entre les publics asiatique et occidental<sup>986</sup> pour faciliter le recrutement et pour enrichir les programmes (au niveau scientifique grâce à l'interculturalité, au niveau économique grâce à un meilleur remplissage et sur le plan marketing grâce à l'affichage international).

Ces facteurs montrent que malgré des conditions relativement complexes, une très forte volonté et une certaine masse critique permettent à quelques universités publiques, semble-t-il, de développer avec force des stratégies ambitieuses.

**Finalement , on se rend compte que les stratégies qui s'appuient sur des programmes de spécialités correspondent soit :**

- à une diversification des activités en complément des MBA. C'est notamment le cas des établissements publics de notoriété, qui ont eu les moyens de se développer (CFVG et à une échelle moindre, l'ULB/Solvay). La rentabilité économique est garantie par le projet global, le risque peut être couvert par l'ensemble des activités ;
- à un programme spécialisé proposé par des établissements privés ou publics, qui s'intègre dans une stratégie régionale complexe (Swinburne ou Nantes) ;
- à un programme esseulé proposé par un établissement public, intégré dans des structures ou organisations subventionnées (le master des PUF ainsi que le master soutenu par l'AUF), ou dans le cadre d'accords bilatéraux.

La capacité de proposer un programme spécifique et donc de répondre à des attentes plus précises que celles offertes par les MBA, repose donc soit sur le statut public des établissements et/ou sur stratégie régionale très élaborée. Les aides publiques permettent de prendre des risques, d'amortir les charges supplémentaires, de toucher un segment particulier et de créer un avantage comparatif indéniable. Seuls les établissements qui remplissent ces derniers critères peuvent proposer une carte aussi variée de spécialités à des tarifs très faibles. À défaut d'aide publique, les établissements publics ou privés se

doivent de mettre en place une stratégie élaborée qui s'appuie sur une masse critique importante ou qui tente de générer des ressources supplémentaires, par effet de levier, par des synergies, en réseau.

De manière identique au MBA, on peut supposer que ces formations spécialisées répondent aux attentes individuelles. Face à la rareté de ces formations sur le marché, elles seront probablement un argument supplémentaire au profit des diplômés sur le marché du travail. Elles peuvent, par voie de conséquence, être très utiles d'un point de vue macro-économique, en formant des jeunes à de nouveaux métiers et en complétant ainsi l'offre MBA. Il n'empêche que cette valeur ajoutée reste suspendue à tout au moins deux conditions. **La première est relative à la capacité des établissements de fournir une prestation de qualité telle qu'elle peut être proposée dans les établissements qui tentent de se différencier par le haut. La seconde est relative aux contenus des programmes et renvoie à la même question que pour les MBA : sont-ils adaptés aux spécificités locales ?**

## 5.2 Stratégies de la marque

---

Il est courant pour un prestataire de service de s'appuyer sur sa marque pour valoriser ses prestations. Il en est ainsi des grands couturiers, des chaînes d'hôtels, des agences de voyages qui associent leur nom à un produit ou une prestation, la marque pouvant devenir ainsi un puissant moyen pour d'identification notamment soutenu par les outils marketing. Dans ce domaine, là aussi, le marché des MMI au Viêt-nam brouille les cartes comparativement aux valeurs et aux règles des marchés internationaux communs. Non seulement du fait de l'originalité d'une prestation traditionnellement inscrite en tant qu'activité de service public, mais surtout lorsque cette dernière est :

- en partie proposée par des établissements publics peu enclin « à se vendre » ;
- exportée à l'international ;
- est complètement nouvelle en ces lieux<sup>987</sup>.

Il se pose dès lors le problème lié aux représentations du produit et de la marque de la part d'un public porteur de valeurs très différentes et qui découvre ces formations étrangères. Le projet est d'autant plus difficile lorsqu'il s'agit de promouvoir un produit qui, comme toutes les prestations de services, est intangible, mis à part pour le diplôme qu'il est censé fournir sous conditions<sup>988</sup>. Ce facteur contraint donc les établissements à compenser l'aspect immatériel en agissant sur les perceptions bien floues de clients potentiels et de leurs réseaux.

Pour intégrer ces paramètres dans une mise en œuvre stratégique, les établissements peuvent donc difficilement compter sur leur image de marque. Cette situation sonne tel un illogisme dans la mesure où l'offre a été appelée grâce à sa renommée, **mais ce n'est finalement qu'une valorisation générique, qui profite à tous les établissements et qui de fait ne permet pas d'être utilisée comme avantage comparatif sur un marché. Cette reconnaissance collective est assimilable à une sorte d'appellation d'origine contrôlée estampillée « programme étranger de qualité occidentale ».**

<sup>988</sup> C'est un produit commercial qui ne peut pas être délivré sans la complicité pleine et entière de l'étudiant. Une prestation dont la pertinence ne peut être mesurée qu'*a posteriori*, grâce notamment à l'évaluation du parcours professionnel en comparaison avec les objectifs de l'apprenant. Or, la jeunesse du marché limite pour l'instant cette prise de recul sur les résultats et de toute façon le projet de l'apprenant reste très global.

En effet, les établissements sont finalement, individuellement, inconnus au Viêt-nam ou l'étaient avant de gagner leur place, comme c'est le cas pour l'AIT. L'acquisition d'une plus forte notoriété par les outils promotionnels est complexe à cause de la diversité, du fonctionnement désordonné d'un réseau restreint d'influence des clients ou prescripteurs, du manque de moyens commerciaux. Que reste-il donc aux établissements pour faire valoir leur marque ?

L'immaturation du marché rend encore plus complexe une mise en valeur d'une marque car les standards internationaux habituels, ayant fonction d'arbitre<sup>989</sup> pour donner plus de moyens aux étudiants et aux prescripteurs de construire leurs représentations, agissent très peu au Viêt-nam. Le salut ne peut donc pas venir de l'extérieur, des réseaux habituels de valorisation. Le développement des marques repose dès lors essentiellement sur la production locale de l'établissement, sur le volume d'activité et la promotion, mais surtout sur son passif (enracinement) dans le cadre des activités de coopération.

En effet, la reconnaissance de la marque peut compter sur un enracinement dans l'environnement local notamment grâce à la richesse des activités de coopération universitaires culturelles. Les bases d'un positionnement partenarial ont pu ainsi se construire, facilitant la reconnaissance des futurs clients et de leurs réseaux d'information. De ce fait, la longévité de l'investissement dans l'activité locale est l'un des facteurs clés favorisant la reconnaissance de la marque. C'est le privilège des établissements qui se sont enracinés. C'est donc implicitement celui de ceux qui ont bénéficié de financements publics sur une longue durée, qui ont par la suite su bonifier cet avantage. Ou bien encore le privilège de ceux capables de maîtriser l'essentiel du processus de délocalisation sans même parfois être très épaulés (à l'exemple de l'Hawai School of Business). C'est enfin l'avantage de l'importance du volume d'activités et des parts de marché. Plus la marque délivre de diplômes, plus elle est connue et plus elle sera valorisée par ses anciens auprès de leur réseau. Au Viêt-nam, ces derniers n'ont pas une forte propension à s'organiser, mais à n'en pas douter, ils restent potentiellement des vecteurs efficaces grâce à l'attachement profond qu'ils gardent à l'égard de leurs établissements, charge aux établissements de pouvoir exploiter ce filon. Par ailleurs, notons que tous les établissements étrangers qui délocalisent dans une université vietnamienne profitent de manière relativement identique de la notoriété de leurs hôtes. Rappelons que ces derniers ont acquis un monopole et représentent les meilleures universités locales. Enfin notons qu'à l'inverse, les universités locales profitent de manière identique de la notoriété de l'activité ou de l'éventuelle marque étrangère en affichant sur leur carte de visite un diplôme étranger.

Nous avons repéré **cinq groupes d'établissements** représentant des modes particuliers de gestion de la marque, classés de la plus forte à la moins forte notoriété supposée :

### 5.2.1 La délocalisation totale de la marque.

Les campus délocalisés ont dans ce scénario des avantages cumulés importants pour pouvoir mener une stratégie de valorisation de leur marque. Il en est principalement ainsi du RMIT qui a principalement acquis une notoriété grâce à son ancienneté, ses parts de marché, sa force commerciale et le véritable monopole qu'il a su imposer partout dans le pays. L'AIT profite quant à elle de son enracinement historique, de sa reconnaissance auprès des politiques et de certaines entreprises, de la force de son réseau d'anciens

<sup>989</sup> Rappel : l'information et l'orientation dans les écoles et universités, les assurances qualité, les accréditations, les classements internationaux, les associations d'alumni, les médias en général, etc.

(plusieurs milliers de vietnamiens) et de sa présence en dehors des grandes villes. Le CFVG joue la carte de la marque grâce à sa longévité, ses parts de marché, la diversité de ses activités, son positionnement dans le peloton de tête de l'excellence sur le marché. **Il est surtout le seul à avoir créé sa marque. Notons que les établissements qui délocalisent au sein du CFVG profitent de sa notoriété pour réaliser leur activité.** Le CFVG tente plus que tout autre de valoriser sa marque en l'attachant à des reconnaissances internationales ou des accréditations grâce notamment aux établissements étrangers avec qui ils coopèrent. Rappelons qu'il est le seul à avoir obtenu une accréditation européenne sur son nom propre. Toutefois, la méconnaissance du public à l'égard de ces reconnaissances internationales ne lui permet pas encore de profiter pleinement de ces accréditations ou de la force de la marque de ses partenaires. En effet, le CFVG est certes moins connu localement que La Sorbonne<sup>990</sup> mais sa réputation nationale aux yeux du public dépasse celles de la plupart des grandes institutions internationales de l'enseignement supérieur. Sa stratégie étant donc de s'appuyer sur des marques fortes, à l'exemple de l'ECSP-EAP ou Dauphine, pour construire en synergie sa propre renommée locale. Autrement dit pour l'instant, le CFVG apporte la reconnaissance locale, les autres celle de la garantie scientifique mais la stratégie qu'il développe portera progressivement ses fruits dans la mesure où le public va peu à peu prendre de la maturité et que les assurances qualités finiront tôt ou tard à percer.

### 5.2.2 La marque des établissements de notoriété

Lorsque l'on n'est pas propriétaire ou locataire des lieux qu'on occupe, la stratégie de la marque ne peut pas porter sur la qualité globale des services d'un établissement mais peut par contre s'appuyer sur la longévité et/ou sur de puissants investissements commerciaux. La marque est identifiée à la prestation et à l'établissement étranger comme c'est le cas de la Hawaii School of Business et qui est en plus l'une des rares à pouvoir profiter en partie de l'image des USA et d'une certaine notoriété internationale. Elle a l'avantage de posséder d'importants moyens promotionnels, d'être reconnue auprès des entreprises mais son volume d'activités reste cependant restreint, ce qui limite la portée de l'influence de son réseau tel que celui des anciens. Des établissements publics, tels que l'ULB ou Maastricht n'ont certes pas les mêmes moyens que HSB et la même vocation à pouvoir se vendre, mais profitent d'un fort enracinement historique grâce à l'activité de coopération passée. Si Maastricht est reconnu pour son excellence auprès des entreprises, l'ULB quant à elle a su diversifier ses programmes et former dans le temps, de manière régulière, un bon nombre de diplômés créant ainsi un bon socle d'anciens. Avec la perte de leurs subventions directes, ces deux établissements sont obligés d'augmenter leurs tarifs et ne peuvent plus seulement compter sur leur notoriété pour être reconnus du public<sup>991</sup>. Il leur faut augmenter leurs moyens promotionnels pour étendre leur assiette de recrutement. **Pour ces établissements comme pour tous ceux qui sont accueillis dans une université vietnamienne, l'investissement au coup par coup limite le potentiel de développement**

<sup>990</sup> C'est l'Institut d'Administration des Entreprises, IAE de Paris (Université Panthéon-Sorbonne) qui est partenaire du CFVG. Contrairement aux autres établissements français, totalement inconnus pour les jeunes Vietnamiens, seuls de rares termes génériques tels que « Paris » et « La Sorbonne » leur renvoient une certaine image, générique, qui n'est absolument pas précise. Le public associe ainsi la Sorbonne à Oxford comme faisant partie des meilleures universités au monde.

<sup>991</sup> Rappelons que dans le cas de l'ULB /Solvay, même s'ils restent bas comparativement aux coûts réels, ils risquent tout au moins de doubler à court terme. Ils étaient en moyenne à 4 000 US\$ en 2005, 6 500 US\$ en 2008 et devraient être portés à 8 000 ou 9 000 US\$ à court terme ce qui équivaudrait au tarif moyen des entrants du privé. Les masters spécialisés du CFVG sont par ailleurs proches de ces tarifs (7 500 US\$) sachant qu'il faut obligatoirement assumer comme charge supplémentaire un séjour en France évalué à 2 500 US\$ pour qu'ils soient validés.

**de l'activité en volume, complique l'identification de leur marque à l'activité et réduit donc les possibilités de renforcer leur image de marque localement.** On note enfin, que la stratégie de tous ces établissements s'appuie très peu ou pas du tout sur la notoriété de l'établissement local et même si ce dernier possède, comme dans la majorité des cas, une forte notoriété locale. On recherche donc bien à se différencier par rapport au système éducatif local pensant ainsi mieux répondre aux attentes du public.

### 5.2.3 La marque des nouveaux entrants

Cette stratégie s'applique aux nouveaux entrants, n'ayant pas eu le temps de se construire une image et une place importante sur le marché, mais ayant toutefois l'avantage de pouvoir investir (ou l'obligation) dans les moyens commerciaux. Parmi eux, nous retrouvons les établissements privés, notamment australiens, qui sont totalement inconnus localement, mais qui peuvent faire valoir une présence régionale. Ils profitent aussi de leur expérience pour utiliser à bon escient des moyens promotionnels. Les nouveaux entrants publics, tels que les programmes intégrés aux PUF, peuvent profiter de l'enracinement historique du pays qu'ils représentent, en l'occurrence la France, mais peuvent rencontrer des difficultés pour se faire reconnaître individuellement. L'importance de leurs aides publiques leur donne cependant la possibilité d'investir dans les moyens promotionnels et notamment d'embaucher des équipes capables de mener à bien ce travail. Comme pour le CFVG, les PUF intègrent des marques pour faire valoir l'excellence scientifique des programmes qu'ils proposent. De manière identique, l'image de marque de ces établissements est donc pour l'instant absorbée dans celle des PUF. On constate que les PUF, à l'image de la catégorie d'établissements précédentes, ne s'appuie pas ou très peu sur la marque de l'université d'accueil en l'occurrence l'université nationale.

### 5.2.4 La marque des entrants publics non subventionnés

Cette stratégie s'applique aux établissements tels que celui que l'université de Nantes qui délocalise dans un cadre autonome et bilatéral. Parfois totalement autonomes financièrement, ils possèdent généralement peu de moyens promotionnels, sont isolés ou ont une activité réduite et ne peuvent pas toujours compter sur leur réseau pour se faire valoir. Notons enfin que ce groupe est pour l'instant sous-représenté mais risque à court terme de prendre de l'ampleur grâce au nombre grandissant de nouveaux entrants publics qui souhaitent tenter l'aventure seuls dans une dynamique d'aide publique en nette régression. On peut donc considérer que ces établissements ont à faire face à une importante problématique. Ils sont nouveaux entrants, inconnus du public, n'ont pas de moyens commerciaux mais surtout n'ont pas vocation, en tant qu'établissements publics, à promouvoir leurs activités. C'est donc un véritable tour de force qui les attend lorsqu'ils décident d'entrée dans ce marché. À l'image de Nantes, les supports commerciaux tendent dès lors de plus en plus à se rapprocher des méthodes employées par les écoles de commerce pour assurer leur promotion. L'accent est dès lors mis sur la qualité du programme étranger, l'anglophonie, sur les accréditations internationales ou sur la qualité des supports tels que la brochure de présentation. La capacité de poursuivre une stratégie de la marque pose dès lors le problème de l'effet de masse critique de l'établissement tout autant que sa légitimité à devoir « se vendre » en tant que programme public.

### 5.2.5 La marque des programmes subventionnés

Le dernier groupe concerne la marque des programmes subventionnés et mandatés par des organismes publics. Ils sont rares à l'image de l'Université de Harvard qui se pose en

opérateur du programme Fulbright pour valoriser sa marque. Il en est de même, à une autre mesure du consortium des universités francophones qui soutenu par le label AUF, peuvent ainsi en principe promouvoir leur marque, particulièrement pour l'Université de Nantes qui délivre son diplôme. Il est dans ces cas plus complexe d'identifier des stratégies marketing qui dépendent de l'association de plusieurs partenaires à statuts ou intérêts multiples. On note toutefois que des Universités publiques telle que celles de Nantes, peuvent ainsi en même temps et sur le même territoire défendre leur marque suivant des modalités différentes. Le projet est commandité par une organisation et a en principe vocation à répondre à un public ciblé. L'effectif est déterminé par le montant des aides et la question de la marque de l'établissement mandaté ne se pose donc pas d'un point de vue économique ou marketing. Il faudrait plutôt s'interroger sur la stratégie de la marque ou de label du commanditaire et donateur, un Etat ou une organisation internationale, qui agissent par exemple dans le but de défendre une stratégie d'influence ou qui opèrent tout simplement dans un but purement culturel et coopératif.

Dans notre marché, la notoriété de la marque s'affirme de manière très différente comparativement à la majorité des prestations de service internationales. Ainsi, les outils médiatiques classiques, les classements et les assurances qualités ne peuvent pas tenir leur rôle avec la même force. C'est le passé, la longévité, le volume d'activité, les parts de marché et la force promotionnelle qui interviennent essentiellement pour forger des marques qui finiront éventuellement à être reconnues localement. Ces avantages agissent ainsi sur les représentations des prescripteurs ou des étudiants potentiels et essentiellement au sein du réseau restreint de chacun d'entre eux. Seuls les établissements étrangers les plus anciens sur le marché peuvent réussir à faire valoir véritablement localement leur marque. Les autres établissements compensent l'absence d'une ou plusieurs de ces conditions essentiellement en investissant sur les moyens promotionnels et à ce jeu les établissements publics et ceux qui ont peu de moyens risquent d'être limités ou doivent impérativement changer leurs pratiques. L'offre étrangère n'ose pas ou rarement s'appuyer franchement sur la notoriété des établissements locaux de peur éventuellement d'être associés *de facto* à un risque d'atténuer par association la qualité de leur propre marque. Ceci peut aussi démontrer que l'offre étrangère s'inscrit peu ou pas dans une démarche de coopération culturelle bilatérale avec les universités vietnamiennes.

A l'avenir La croissance du marché va augmenter la proportion du nombre de nouveaux entrants comparativement aux quelques établissements qui ont su se forger une marque locale. Il faudra du temps pour que les outils de régulation des marchés tels que ceux qui s'imposent en occident pénètrent permettant de poursuivre une stratégie de la marque qui puissent s'appuyer sur les assurances qualité. L'absence de projet de nouveau campus étranger et la difficulté de valoriser la marque pour les nouveaux entrants risquent de renforcer considérablement l'avantage acquis par le groupe d'établissements anciens qui dominant actuellement.

### 5.3 Stratégies structurelles et opérationnelles

---

L'analyse des structures choisies ou qui se sont imposées aux établissements étrangers permet de comprendre leur impact sur les modes de gestion des activités. Elle devient donc un moyen très important pour se différencier dans un contexte de marché concurrentiel, par la comparaison des capacités des structures à pouvoir dégager de la valeur ajoutée, d'améliorer l'accueil et les infrastructures pour tendre vers des standards internationaux,

de pouvoir être autonomes dans les investissements et la conduite du projet, pour mieux maîtriser la réalisation des objectifs.

Pour mener à bien ce travail, nous allons nous référer sur une structure modèle censée reprendre et classer les principales activités nécessaires à une délocalisation. Agencée suivant une « chaîne de valeur », elle servira de base pour appréhender les structures effectivement mises en place dans notre marché (figure 1.1, supra)<sup>992</sup>. L'intérêt du modèle est de pouvoir afficher les activités, leur lieu de production, mais surtout de pointer celles qui sont conduites de façon autonome et celles assumées par un partenaire local.

A partir de ce modèle de base seront décrites deux structures censées représenter des conditions « extrêmes » de délocalisation en fonction du degré de sous-traitance. **La première, « la structure autonome »** (figure 5.4, infra), est à l'image du RMIT Vietnam, en tant que campus étranger délocalisé du RMIT Melbourne. Le besoin de faire appel à des prestataires est en principe très réduit puisque le campus délocalisé a vocation à être le plus autonome possible. Par contre, nous essayerons de comprendre si ce système est un gage suffisant pour garantir la délocalisation d'un diplôme. **Il s'agit de reconnaître quels sont les enjeux pour le RMIT Vietnam relatifs aux conditions de recrutement, de formation et d'adaptation de son équipe permanente locale.** Cette situation ne peut pas, finalement, comporter des risques similaires à ceux qui peuvent être générés par la sous-traitance ?

**La seconde, « la structure partenariale ou à fort degré de sous-traitance »** (figure 5.5, infra), évoque les MMI délocalisés dont la réalisation est fortement dépendante de l'université vietnamienne qui l'accueille. Il y a donc un fort degré de sous-traitance. C'est le cas du plus grand nombre d'universités et particulièrement celles qui s'engagent dans ce processus de manière totalement bilatérale. Elles n'ont donc pas de structure d'appui local. On retrouve dans cette catégorie tous les nouveaux entrants anglo-saxons et des établissements publics qui ne bénéficient pas d'aide directe pour mener à bien leur projet.

Ce travail a l'avantage d'afficher des grilles représentatives des modalités de délocalisation, avec les différentes variations structurelles. Ce sont des structures modèles à caractère non exhaustif et à valeur comparative. Il s'agit de positionner les concurrents du marché entre ces deux structures que l'on suppose aux antipodes, afin de pouvoir mettre en valeur les enjeux majeurs.

Ainsi, pour des motifs essentiellement historiques, économiques ou règlementaires, rappelons qu'une minorité d'établissements, seulement 7%, se rapprochent du modèle de structure pleinement autonome. La majorité se rapproche du modèle de structure partenariale, elle comprend des MMI délocalisés au sein d'un département vietnamien qui n'ont pas de structure spécifique d'accueil (environ 60% des programmes). Les 30% restants reflètent des situations intermédiaires, car ils sont accueillis dans des départements spécifiques qui accordent en principe une plus grande autonomie.

### 5.3.1 La stratégie d'une structure délocalisée

Dans notre marché nous avons pu constater<sup>993</sup> que le RMIT Vietnam est la structure la plus autonome dans la mesure où il gère seul la très grande majorité des activités puisque le RMIT Melbourne, sa maison mère, a décidé de délocaliser un campus en considérant que toutes les conditions étaient réunies. Rappelons que trois autres structures, le CFVG, l'AIT

<sup>992</sup> Le modèle est développé dans la partie méthodologique de notre recherche.

<sup>993</sup> Voir structure juridique dans le cas RMIT du chapitre 4 et notamment en référence avec l'interview réalisé avec les dirigeants de l'institution.

Viêt-nam, l'Hawai School of Business, sont dans un cas identique mais à moindre proportion, dans la mesure où ils sont autonomes dans leur fonctionnement et la conduite de leur ingénierie pédagogique mais qu'ils ne sont pas propriétaires de leurs locaux. Il ya d'onc une différence en terme de gestion immobilière et prise de risque financière.

Le RMIT Vietnam est garant de la mise en œuvre du programme mais le RMIT Melbourne reste légalement le dernier garant aux yeux des tutelles du fait de son statut d'établissement homologué académiquement. Les deux établissements sont ainsi stratégiquement très dépendants. Ils doivent s'entendre sur les moyens de garantir la qualité, l'image de la marque et le niveau de production. Ceci se traduit d'un point de vue opérationnel par la mise à disposition d'activités de la part de la maison mère, notamment l'expertise, le développement, le marketing et la mise en place d'outils de contrôle et d'accompagnement qui peuvent se schématiser ainsi, figure 5.4 :

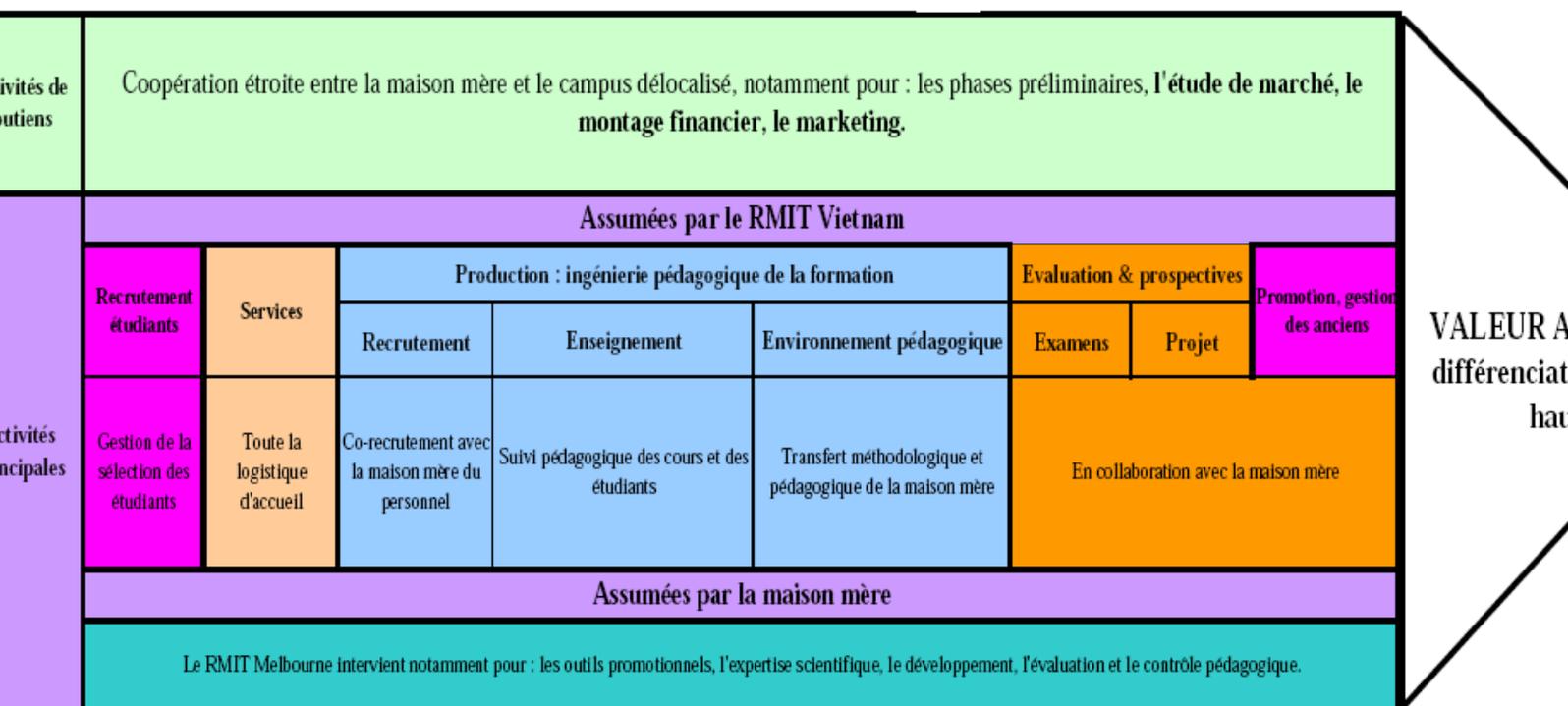


Figure 5.4 : réalisation de l'auteur en référence au modèle de base, figure 1.2.

[Figure 5.4 - Modèle de structure autonome délocalisée Le cas du RMIT Vietnam]

Ainsi, pratiquement toutes les activités de soutien exposées dans le modèle de base (figure 1.1, supra) sont assurées dans le campus délocalisé dans le respect des clauses définies avec la maison mère. Cette dernière assume à distance la direction des MMI délocalisés et s'appuie sur des personnes relais mandatées sur place pour appliquer les directives. Ce personnel relai sera soit natif soit vietnamien, embauché par le RMIT Vietnam et généralement titulaire d'un master.

C'est la contractualisation (MOU) qui détermine toutes les modalités d'exercice de cette direction générale délocalisée des programmes ainsi que la mise à disposition sous conditions de certaines activités et notamment : la logistique de recherche et de

développement, le réseau des anciens, la promotion de la marque (charte graphique et stratégie de la marque), etc. Les accords avec la maison mère fixent les conditions de rétribution de tout ou partie des services mis à disposition ainsi que tous les autres droits et obligations du campus délocalisé, y compris financiers.

Comme ce fut le cas lors de toutes les phases qui ont précédé la création de l'établissement au Viêt-nam, le RMIT Melbourne est le moteur de toutes les phases préliminaires de délocalisation du programme. Il en fut notamment ainsi du montage financier et des dettes négociées avec les banques. C'est là l'une des forces du RMIT Vietnam qui malgré son autonomie peut compter sur la maison mère pour renforcer son expertise en travaillant en synergie avec l'ensemble du réseau RMIT international.

En bref, en tant que dernière garante, l'université mère à la fois cautionne, homologue, diligente, conseille et contrôle la délocalisation de ses MMI, comme par ailleurs de tous ses autres diplômes tels que les licences. Elle maintient ses intérêts stratégiques et garantit le niveau scientifique, soutient le développement et la promotion, se donne les moyens d'assumer une stratégie globale très risquée et à très long terme<sup>994</sup>. En fin de compte, c'est elle qui supporte économiquement le lancement du projet et qui s'est probablement portée garante.

La délocalisation d'un diplôme au sein d'une structure totalement délocalisée maintient ainsi une forte dépendance entre les deux structures.

### 5.3.2 La stratégie partenariale ou de sous-traitance

L'angle d'analyse d'une structure de production d'une formation délocalisée au sein d'une université vietnamienne, peut nous permettre de mesurer les enjeux relatifs à l'ensemble des activités qui ne peuvent être gérées par l'établissement étranger. Ce sont des enjeux fondamentaux qui interrogent la capacité de ce dernier à pouvoir maintenir le contrôle, la qualité, de pouvoir défendre ses intérêts et atteindre ses objectifs, sa capacité de pouvoir accompagner, suppléer, ou impliquer un partenaire local.

Globalement, l'établissement étranger doit donc trouver les ressources externes et les moyens d'accompagnement capables d'assumer les activités qu'il n'est pas en mesure d'assurer lui-même. En supposant qu'il soit accueilli dans un département universitaire non spécifique, qui n'est pas réservé à l'accueil de programmes étrangers, il doit donc mandater le partenaire ou prestataire suivant des conventions de type associatif<sup>995</sup>. Dès lors, pour comprendre les conséquences de cet accord, il faut se mettre dans l'esprit que mis à part quelques moyens à la marge, toutes les activités sous-traitées seront conduites de la même manière pour le programme étranger et pour les programmes habituels vietnamiens qui se réalisent dans le département. Mis à part un représentant mandaté très souvent partiellement et un secrétariat, **la majorité des activités au profit du diplôme étranger est gérée, pour ne pas dire parfois noyée, parmi plusieurs autres et selon les mêmes conditions**. Dans cette optique, la structure d'un diplôme délocalisé peut dès lors prendre la forme suivante, figure 5.5

<sup>994</sup> Il faut rappeler que le RMIT Viêt-nam est à ce titre le premier campus délocalisé du RMIT Melbourne, qui a donc là une occasion d'expérimenter le processus. D'autre part, le réseau des MMI délocalisés par le RMIT monte en puissance, il y a de nombreux MMI sont présents dans des universités étrangères. Il s'étend à présent dans six pays majeurs d'Asie et comprend trente-deux programmes délocalisés dont des DU, des licences, six masters et un doctorat.

<sup>995</sup> Nous utilisons le terme convention car il faut se rappeler qu'officiellement il ne s'agit pas d'un échange commercial mais bien d'une activité éducative internationale non lucrative qui lie deux établissements dans le cadre d'une coopération de type culturel.

activités de soutien	Uniquement assumées par l'établissement étranger (maison mère) (*)								
Assumées par l'établissement d'origine à distance ou au Viêt-nam									
activités principales	Recrutement	Services	Production : ingénierie pédagogique de la formation				Evaluation & prospectives		Promotion
			Enseignement		Environnement pédagogique		Evaluation des cours étudiants	Contrôle et évaluation globale	Intégration et suivi des diplômés dans le réseau des anciens
	Présidence du jury de sélection	Supervision globale	50% à 100% des cours magistraux par la mobilité	Supervision des mémoires et des stages	Documentation scientifique	Supervision des relations entreprises			
Supervision du recrutement du personnel local		Suivi pédagogique partiel et à distance		Supervision de l'ingénierie pédagogique	supervision orientation des étudiants				
Essentiellement sous-traitées ou déléguées aux partenaires Viêt-namiens									
activités principales	Recrutement	Services	Production : ingénierie pédagogique de la formation				Evaluation & prospectives		Promotion
			Enseignement		Environnement pédagogique		Participation éventuelle	Participation suivant MOU	Placement, communication locale, gestion des anciens et des entreprises
	Participation active au processus de sélection des étudiants	Toute la logistique locale d'accueil	Jusqu'à 50% des cours magistraux et 100% de l'assistance aux cours	Tutorat de stage & de mémoire Assistance aux enseignants et travaux dirigés	Fort appui des ressources locales, ex: facilités, bibliothèque	Conseil et/ou participation active à l'orientation			

VAL  
AJOUTÉ  
forter  
dépend  
partenaire  
traité

Source : réalisation de l'auteur en référence au modèle de base, figure 1.2

L'établissement d'origine utilise au maximum ses ressources propres notamment pour : toutes les phases préliminaires de mise en place (étude de marché, montage financier, juridique, administrative) ainsi que pour la promotion de la marque, administration générale, gestion financière.

[Figure 5.5 - Modèle de structure partenariale ou à fort degré de sous-traitance]

Dans le but de contrôler, de garantir et d'optimiser, l'établissement étranger cherche au préalable à fournir le maximum d'activités possibles, avec ses ressources propres et en son sein. Au risque de se heurter à des problèmes d'adaptation aux spécificités locales, ce principe peut faciliter la production, le contrôle et réduit les coûts. Il va ensuite totalement assumer au Viêt-nam, les activités impossibles à gérer à domicile, car elles :

- relèvent des étapes préliminaires à l'ouverture, investigation, enquête de marché, recherche partenariale, négociations contractuelles, etc. ;
- concernent les cours délivrés par les professeurs en mobilité ;
- les activités relatives au contrôle du projet, au respect des clauses réglementaires, à ses responsabilités en tant que seule véritable garante de l'activité, recrutement, évaluation, présidences de jury, etc.

Les autres activités principales peuvent ou doivent donc en principe être déléguées à des partenaires ou sous-traitants vietnamiens. La plupart d'entre elles sont stratégiquement très importantes pour mener à bien le projet et notamment : l'assistance ou l'animation complète de certaines phases de sélection, d'examen, de suivi des étudiants, de travaux dirigés, voire de cours, etc. Pour maintenir la valeur de son programme l'université étrangère doit dès lors compenser son absence en portant son attention sur les phases préliminaires, le

choix des sous-traitants, la formation, le travail d'adaptation des outils. Elle doit donc mettre en place des :

- **moyens délégués auprès du personnel local**, coordinateur de programme, enseignants homologués, assistants de cours, jury de sélection, etc. ;
- **moyens d'accompagnement**, pour permettre à ces personnes de répondre aux exigences attendues par la formation ou l'adaptation des compétences ;
- **moyens de supervision** ou de contrôle, par des rapports, des moyens de communication, des outils de contrôle de gestion, etc.

Ces moyens deviennent capitaux lorsqu'il s'agit des activités permettant d'assurer une ingénierie pédagogique fondamentale pour la construction des savoirs transférés et pour l'acquisition des compétences. Il en est ainsi du suivi des étudiants et de tous les moyens pédagogiques et documentaires, de la préparation des cours, du tutorat de mémoire et de stage, du contrôle continu, du développement des capacités personnelles, des relations avec les entreprises, de l'orientation post diplômante, etc. La structure des activités peut dès lors renvoyer, en fonction du niveau de la demande, un degré de dépendance extrêmement élevé.

Ce type de structure partenariale diminue au départ l'investissement en temps ainsi que les charges financières puisque l'établissement étranger s'appuie sur une structure vietnamienne autonome indépendante. Les coûts de développement du projet sont donc réduits, ce calcul étant évident concernant l'absence d'investissement infrastructurel ou immobilier de toute sorte. Ainsi toutes les phases d'activités préliminaires sont donc réduites. Mais par la suite, ce peu d'investissement à l'entrée doit en principe être compensé par des moyens constants de formation, d'accompagnement, de contrôle et de régulation.

Les différences entre l'accueil d'un MMI dans une structure totalement délocalisée telle qu'au sien du RMIT Vietnam et chez un partenaire vietnamien se traduit essentiellement par leur niveau d'implication et d'investissement à l'égard du projet de l'établissement qui délocalise.

**Dans le premier cas**, la structure des activités traduit un intérêt partagé, une complicité et une confiance presque totale pour garantir le développement d'une marque commune. Il s'agit d'un rapport synergique entre les deux partenaires. De manière générale, l'intérêt de cette forme de délocalisation repose sur une prise en charge maximale des activités par le campus délocalisé.

**Dans le second cas**, c'est le contraire car l'établissement qui délocalise ne cherche pas à déléguer le maximum d'activité mais tente plutôt de rationaliser ses forces, ses ressources, ses capacités de contrôle, en assumant seul le plus d'activités possibles. Les autres activités sont sous-traitées sur demande, n'engageant pas la responsabilité dans le fond du partenaire vietnamien, mais uniquement en tant que prestataire de service. Ceci contraint à la mise en place par l'établissement qui délocalise, de moyens d'accompagnement et de contrôle permanents pour préserver les intérêts de sa marque et du projet, dans un rapport qui renvoie sa relation avec le partenaire local, à l'image de prestation de service.

### 5.4 Stratégies de gouvernance

Les différentes structures démontrent que les activités peuvent être gérées de manière très différente en fonction de la stratégie poursuivie par chaque établissement et des modalités de délocalisation qui en découlent. Rappelons que malgré ces différences les établissements souhaitent tous transférer un diplôme qui soit qualitativement le plus proche

possible de celui qu'ils produisent habituellement à domicile. Que ce soit en fonction du lieu de production de l'activité ou de son opérateur, il faut donc pouvoir garantir une certaine homogénéité du service éducatif exporté. **Il se pose donc la question de la gouvernance et du contrôle du projet de manière à trouver un bon compromis entre la maîtrise et l'adaptation des activités, entre une production faite par les ressources internes à l'établissement et celle produite par les ressources locales et en fonction du lieu de production.**

Précisons au préalable ce que la qualité signifie de manière commune à tous les programmes. En terme qualitatif, on observe que l'offre étrangère présente au Viêt-nam consiste avant tout à répondre à la préoccupation première des étudiants qui est l'obtention d'un diplôme étranger dans les conditions les plus « réelles » possibles. Il faut donc s'approcher de celles proposées dans le pays étrangers, à l'exemple de celles annoncées sur le site des PUF : « [...] ; les PUF visent à mettre en place des filières complètes de formation trilingues permettant aux meilleurs étudiants vietnamiens d'étudier "à la française" dès la Licence, puis en Master et en Doctorat »<sup>996</sup>.

En se référant à la demande du public, l'obtention d'un diplôme internationalement reconnu, est la condition *sine qua none* pour motiver les candidatures des étudiants<sup>997</sup>.

La réussite professionnelle est un argument qui est largement revendiqué par toute l'offre étrangère, comme en témoignent ces extraits :

**« The graduates of RMIT University are highly regarded by Australian and international employers and hold positions of importance worldwide »<sup>998</sup>.**

"[...] consequently, our students acquire much more than knowledge. They graduate from the Solvay Business School as different people, to their own benefit and that of their company or organization"<sup>999</sup>.

"This is the first and only internationally recognised and accredited program of high standard accounting education provided in Vietnam designed to complement the social and economic growth of the nation"<sup>1000</sup>.

**« Nous sommes heureux de pouvoir leur offrir un environnement de travail international et des perspectives professionnelles de premier choix »<sup>1001</sup>.**

Cette réussite est pourtant, en l'état, difficile à vérifier dans la grande majorité des cas. En effet, rares sont les structures qui, comme le CFVG ou l'AUF, suivent le parcours des diplômés, ou qui, comme la Hawaii Business School, construisent leur formation en étant soutenues par un puissant réseau de multinationales à la recherche de cadres. La conviction compense ainsi l'incapacité de nombreux établissements et notamment des

<sup>996</sup> Site internet des PUF, visité le 12/01/2009.

<sup>997</sup> A ce titre, les informations recueillies auprès de deux établissements font état d'un taux de réussite des étudiants diplômés qui oscille entre 55% voire 100%, sessions de repêchage comprises. Les échecs sont liés en grande partie aux abandons (problèmes de calendrier ou financiers) ou à la difficulté de pouvoir réaliser et soutenir le mémoire final. Les chiffres proviennent du CFVG et de l'ULB/Solvay. Les taux de réussites supérieurs à 80% sont enregistrés pour les masters spécialisés. Les taux de réussite du MBA du CFVG sont en amélioration notamment grâce au suivi du parcours de formation d'étudiant.

<sup>998</sup> Portail RMIT, visité le 23/05/2008.

<sup>999</sup> Site internet de l'ULB, visité le 12/01/2009.

<sup>1000</sup> Site internet de Swinburne, visité le 12/01/2009.

<sup>1001</sup> Site internet des PUF, visité le 12/01/2009.

entrants, de pouvoir directement justifier du critère essentiel de qualité de leur programme : la réussite professionnelle. Car l'évaluation est complexe pour une majorité d'entre-elles dans la mesure où leur arrivée récente ne leur permet pas un recul suffisant. Dans ces conditions, les convictions qui permettent à l'offre de se considérer comme pertinente au regard des étudiants, se forment surtout sur la forte demande en amont, sur l'impression de pouvoir conduire à une brillante carrière et sur la certitude de leur excellence en tant qu'établissement occidental.

A défaut de pouvoir mesurer la pertinence des formations délivrées, on peut supposer, comparativement aux évaluations réalisées par l'AUF, aux différents témoignages et à l'attractivité de ces programmes, que cette élite réduite de jeunes aura en effet un positionnement privilégié sur le marché de l'emploi<sup>1002</sup>.

Cependant cette réussite est essentiellement liée à la diplomation et non pas forcément aux compétences car dans ce contexte, la garantie de produire des formations de qualité comparable est soumise à rude épreuve. L'environnement est très spécifique, les activités sont exportées ou en partie sous-traitées, il faut pouvoir intégrer les spécificités locales, etc.

A défaut de pouvoir évaluer la pertinence de l'action en amont, il reste donc à l'offre internationale de se donner les moyens d'une gouvernance qui permette au mieux de garantir une réalisation de qualité des programmes concernés. À ce titre trois stratégies s'offrent ou s'imposent en fonction du mode de gestion des activités, selon qu'elles soient : 1/ produites au sein de l'université mère ; 2/ au Viêt-nam par l'université mère ; 3/ totalement déléguées ou sous-traitées à des partenaires locaux.

### 5.4.1 La gouvernance à domicile

Lorsque les activités sont produites au sein de la maison mère, on peut supposer que les conditions soient plus facilement réunies pour maintenir l'homogénéité et le contrôle des activités transférées et donc la gouvernance. Rappelons que ce peut être le cas des activités de soutien tels que les outils promotionnels, les services internationaux ou administratifs, la direction des ressources humaines. L'université mère produit et gère les activités dont elle est coutumière et qu'elle est donc censée maîtriser, elle utilise tous ses moyens logistiques, organisationnels et ses ressources habituelles. Il se pose toutefois l'enjeu stratégique lié à la gestion des ressources propres ce qui peut poser des problèmes de gouvernance. Il apparaît dès lors le risque de devoir gérer une éventuelle résistance au changement de la part d'un personnel pouvant subir un surcroît d'activités ainsi que la nouveauté. L'établissement est-il préparé à assumer à l'interne ces nouvelles responsabilités, est-il compétent ? Gérer à distance et avec ses ressources propres pose aussi la question de la pertinence de la production, de la compétence et de l'adaptabilité de ces ressources propres. Les activités assumées et transférées sont-elles en adéquation avec les besoins des étudiants/clients et peuvent-elles véhiculer toute leur valeur dans un environnement différent ? Prenons pour exemple les contraintes que peuvent poser les dimensions linguistique et culturelle si particulières au Viêt-nam lorsqu'il s'agit de la gestion des dossiers administratifs locaux, des outils marketing, des outils comptables mais surtout de l'adaptation à distance des moyens pédagogiques, etc.

Finalement, la gestion des activités « à la maison » a l'avantage de faciliter le contrôle de la qualité et permet aussi de faire des économies d'échelle. Par contre, ce type de gestion

<sup>1002</sup> Le suivi systématique de deux à plus de cinq années après la fin des études, des diplômés des licences vietnamiennes soutenues par l'AUF font état de situation professionnelle très intéressante concernant la gratification salariale et le statut des personnes intéressées.

risque d'augmenter le volume des activités existantes, de demander une réorganisation interne des ressources humaines et des nouveaux investissements à l'avantage d'une formation qui se déroule bien loin de la base et qui pour beaucoup risque de ne pas être visible en terme d'intérêts. La question de la gestion et du contrôle plein et entier des activités n'est donc pas seulement une affaire d'effet de masse critique, c'est aussi une question liée à la capacité de gérer et d'adapter les ressources existantes. Des choix de gouvernance s'imposent dès lors entre le contrôle et l'adaptation interne aux ressources propres de l'établissement et externe au nouveau milieu ciblé.

#### 5.4.2 La gouvernance à distance

Lorsque les activités sont assurées au Viêt-nam par l'établissement étranger le transfert du programme peut s'en trouver tout aussi bien homogène ou au contraire hétérogène car le maintien d'un certain niveau d'excellence dépendra dès lors des compétences et de la capacité d'adaptation des ressources propres sur des terres étrangères. Ce peut être donc particulièrement le cas des structures partenariales ou à forte sous-traitance. Par exemple, les contenus des cours, les enseignants visitants ou les outils pédagogiques sont-ils adaptés à la réalité du milieu ? L'enjeu de la gouvernance se joue essentiellement dans cette capacité de pouvoir contrôler à distance l'exportation de ses propres outils.

Cette situation permet l'exercice d'un contrôle direct de la qualité par la maîtrise d'œuvre. Mais l'éloignement risque de réduire cet avantage du fait des contraintes et des risques liés à l'éloignement. Par contre, la réalisation au Viêt-nam des activités facilite forcément le travail d'adaptation éventuellement recherché.

La production des activités à distance diminue les charges de travail supplémentaires au niveau de la maison mère, affecte peu le personnel permanent et permet de diminuer les risques de résistance au changement. Les risques sont surtout supportés par des enseignants « visitants », qui pour une bonne majorité d'entre eux, passée l'étape de la découverte, perdent souvent leur motivation pour assumer des cours dans des conditions difficiles. Passé le côté parfois exotique d'une aventure vietnamienne, l'environnement académique local, les conditions matérielles et infrastructurelles, les conditions de vie peuvent être tout aussi bien perçues comme une aventure passionnante que comme une expérience que l'on souhaite ne pas reconduire<sup>1003</sup>. Souvent rompus à ce genre de tâche, les « visitants » doivent surtout adapter leurs cours, autant au niveau des contenus, que des méthodes pédagogiques ou du langage utilisé<sup>1004</sup>. En l'absence de développement des cours, c'est-à-dire, d'adaptation effective en amont de la part des équipes de l'université mère, ces missionnaires souvent affirmés(es) se chargent, sur le tas, d'adapter le cours en fonction des contraintes, de la réalité, du public... C'est un travail vital, fruit de l'expérience personnelle d'enseignants rompus à la tâche. Et c'est bien cela qui se produit dans la majorité des cas. L'absence de développement ou le souhait légitime ou pas de vouloir transférer les programmes en l'état placent en première ligne les enseignants visitants. Si

<sup>1003</sup> En référence aux différences de comportement dans la manière de concevoir les relations entre les cultures occidentale et vietnamienne. C'est notamment marqué lorsqu'on aborde les négociations qui, selon le principe de la bonne présence propre à l'accueil au Viêt-nam, apparaissent toujours très conviviales et positives mais qui ne traduisent pas, dans les faits, le fond de la pensée des parties locales. Nous verrons que la capacité d'adaptation se joue de manière encore plus forte lorsque les enseignants se retrouvent en face d'élèves qui se soumettent culturellement et presque entièrement à l'autorité du maître.

<sup>1004</sup> Il faut rappeler que certains MMIs sont réalisés en anglais alors qu'ils proviennent de pays pratiquant une autre langue. C'est le cas de tous les établissements européens, mais aussi des établissements provenant de nouveaux exportateurs tels que la Malaisie ou la Thaïlande.

ces derniers sont expérimentés et motivés, ils vont automatiquement adapter leurs cours aux réalités locales, car très vite, ils se rendent compte qu'à défaut, il est très difficile, voire impossible, de mener à bien leur mission.

De fait, ces missionnaires se trouvent être dans ces conditions les seuls véritables relais de la gouvernance universitaire non seulement en terme de contrôle de la qualité mais aussi en tant que garant institutionnel, assurant bien souvent parallèlement la direction des programmes durant leurs temps de mission. On passe d'une structure logistique extrêmement lourde d'évaluation et de contrôle des programmes lorsque ces derniers sont réalisés à domicile à une structure par projet bien souvent sous la seule responsabilité d'un nombre très restreint de missionnaires ponctuels.

### 5.4.3 La gouvernance coopérative

Lorsque l'activité est sous-traitée auprès du campus délocalisé, du partenaire local ou d'un sous-traitant quelconque, nous pouvons considérer que le type de gouvernance devient coopératif. La délégation totale ou partielle de la prestation à un tiers local apparaît être de fait, « la garantie » d'une certaine hétérogénéité de l'activité délocalisée comparativement à celle produite habituellement par la maison mère. C'est soit :

- le fruit d'une volonté d'adaptation aux spécificités locales, comme ce pourrait être le cas lorsqu'on tente d'aménager les cours ou les études de cas, les outils marketing suivant les réalités socio-économiques ou culturelles ;
- l'impossibilité de faire « autrement », en ce qui concerne des activités qui ne peuvent être que gérées par le partenaire local, telles que, le processus d'homologation du diplôme, les relations avec les tutelles ou avec le réseau local formel ou informel, ou encore le travail de traduction ;
- mais c'est surtout l'accueil dans des infrastructures qui resteront le plus souvent en l'état et par des services administratifs qui subiront éventuellement des changements qui peuvent poser un problème qualitatif. C'est ainsi que certains programmes délocalisés des plus prestigieux établissements européens peuvent se retrouver proposés au sein de locaux vétustes, gérés par des structures administratives d'appui très faibles<sup>1005</sup>, des corps professoraux locaux, des moyens de recherche qui peuvent compromettre la qualité de programmes reposant principalement sur des missions de professeurs « visiteurs »<sup>1006</sup>.

C'est un scénario très original pour la plupart des établissements étrangers qui voient certaines de leurs responsabilités leur échapper parfois de manière très importante. Ils doivent confier leurs cours, leurs étudiants, l'ingénierie pédagogique ainsi que leurs méthodes, non pas dans le cadre d'une action de formation ou d'un échange, mais bien à des prestataires (partenaires) étrangers chargés de mettre en œuvre à leur place. L'impact sur les ressources propres de l'université mère sera donc très négligeable si ce n'est au niveau symbolique, n'obligeant en principe qu'au renforcement des moyens de contrôle et de gouvernance, des outils d'accompagnement ou de coopération selon la stratégie choisie, mais en a-t-elle les moyens et la volonté politique ? De fait, l'activité ne risque pas de poser de problème d'adhésion d'un personnel de l'établissement mère en partie exclu du processus direct de production. La sous-traitance offre des conditions théoriquement idéales pour adapter les activités aux spécificités locales. De manière évidente, cette situation augmente les difficultés de pouvoir contrôler la qualité des activités déléguées à des tiers pour une gouvernance déléguée. Il reste à savoir comment est-elle déléguée, à quelles conditions, selon niveau de complicité entre les partenaires. Ce type

de gouvernance renvoie l'image des politiques de décentralisation qui dans les faits, avant de pouvoir dégager des économies de ressources, demandent d'important investissement pour l'accompagnement des mesures. Dans l'ensemble des programmes délocalisés qui font appel à une forte délégation locale, nous avons observé que cet investissement reste pourtant marginal.

**Dans les trois types de gouvernance**, le maintien d'une certaine homogénéité du transfert dépend du modèle de structure d'implantation choisie, campus délocalisé ou accueil dans une structure, mais aussi du mode de réalisation choisi pour chaque activité, choix du lieu de production et de l'opérateur. Les établissements doivent jouer avec certains paramètres et trouver un équilibre pour garantir le transfert. Il s'agit notamment de la disponibilité de leurs ressources, la capacité de gérer une situation nouvelle, d'associer le personnel, ou à défaut de pouvoir trouver des ressources externes. Il faut trouver un équilibre entre la volonté de maîtriser et de contrôler les activités et celles de vouloir les adapter. En effet, la possibilité de les produire et de réaliser des économies se heurte à celle de les déléguer à des partenaires locaux en se donnant les moyens d'accompagnement attendus. Les choix stratégiques doivent dès lors permettre de trouver le bon compromis entre les objectifs qualitatifs et l'origine et la disponibilité des ressources, internes ou locales. À ce titre, aucun modèle ne s'impose pour assurer la meilleure réponse possible du fait de la diversité des situations, des programmes, des acteurs et des objectifs mais il semble bien que seules les structures permanentes, les campus délocalisés ou les programmes fortement subventionnés soient en mesure d'assurer une gouvernance effective permettant de mieux contrôler la qualité du projet. Les établissements semblent donc avoir intérêt à dégager une activité suffisamment importante ou rentable de manière à justifier financièrement la mise en place d'équipe permanente déléguée sur place pour assurer le contrôle en relai avec le partenaire local.

## 5.5 Stratégies financières (business model)

---

Dans toute prestation de service, l'un des premiers réflexes du consommateur comme du prestataire consiste à s'interroger sur le tarif, ou plutôt sur le bon rapport qualité/prix. La délocalisation des diplômes n'échappe pas à cette règle. La capacité de maîtriser les coûts et de pouvoir trouver les ressources nécessaires à l'investissement est cruciale pour tous les concurrents. En effet, ne l'oublions pas, un diplôme étranger n'est pas un produit comme un autre, c'est une prestation de luxe. C'est en moyenne neuf mille dollars qui sont en jeu pour chaque famille mais aussi un investissement conséquent pour des établissements qui doivent pour l'essentiel supporter de grosses charges fixes, notamment pour tous les frais préliminaires à assumer et la couverture des salaires, ou pire, lorsqu'ils décident de créer une structure. Le risque est d'autant plus fort qu'il porte sur une activité innovante, exportée, dans un environnement peu maîtrisé et complexe. On peut dès lors s'interroger sur la stratégie suivie par les établissements étrangers pour la recherche et la gestion des ressources financières. Comment influence-t-elle la manière de conduire le projet, son montage, les capacités de l'établissement de supporter des charges supplémentaires, les moyens possibles pour pouvoir garantir l'équilibre budgétaire. Questions d'autant plus pertinentes dans un environnement dans lequel la place de l'autofinancement grandit au dépend des subventions. La politique tarifaire semble être à ce titre l'un des éléments qui traduit le mieux la stratégie financière des établissements (tableaux 4.5 et 4.6, supra) :

On a constaté que dans le cas d'un MMI, l'équilibre budgétaire dépendait surtout de la balance entre des charges fixes, les aides publiques et le complément apporté par

l'autofinancement des étudiants. C'est ainsi que peut être déterminé le point mort, véritable point d'équilibre entre le budget, les ressources disponibles et par voie de conséquence le tarif et les effectifs. La détermination du tarif n'a cependant pas seulement une valeur commerciale dans notre affaire, elle impacte directement sur la vocation des établissements, leur raison sociale. Il faut se rappeler que notre marché a, entre autre, comme spécificités de concerner une prestation qui a une fonction sociale fondamentale et de placer en concurrence des établissements publics et privés poursuivant des logiques parfois très différentes.

C'est donc sans surprise que nous pouvons prendre le tarif comme variable permettant d'analyser le positionnement des concurrents et leurs spécificités en termes de « *business model* ». Nous remarquons ainsi qu'il existe une coupure franche entre les MMI issus de système public et les autres d'obédience privée, symbolisés par le prix moyen du marché.

### 5.5.1 Les charges fixes : une clé stratégique

Nous savons que le niveau des charges fixes est très important pour le budget comparativement aux charges variables. Il fluctue en fonction des stratégies opérationnelles qui influent pour rappel notamment sur : les structures d'implantation choisies, autonomes ou partenariales ; les activités sous-traitées ou pas et notamment des mobilités des enseignants, des charges du personnel permanent ; les charges fixes ou variables transférées par la maison mère sur le budget de sa filiale...

A ce titre, le RMIT représente l'archétype du projet qui doit assumer le plus de charges fixes et pour lequel ses actionnaires supportent le plus gros risque financier. Ce dernier est notamment lié : à l'impact de l'amortissement des investissements lourds de construction<sup>1007</sup> - au statut privé de sa maison mère qui, elle aussi, doit garantir une certaine rentabilité<sup>1008</sup> - à son propre statut privé qui ne lui permet d'obtenir des subventions. Dans une moindre mesure, tous les établissements installés sur leurs propres campus ou assimilés (AIT Vietnam, CFVG, HSB), voient leurs charges fixes locales augmenter du fait de leur autonomie (charges locatives, personnel permanent, fonctionnement, maintenance, etc.) et des indemnités salariales supérieures aux standards locaux.

Nous pouvons considérer que pour les programmes délocalisés dans une université vietnamienne, les charges fixes liées à la location ou au mode d'implantation sont comparativement faibles et ont peu d'impact sur le budget. Ils ont tous plus ou moins à supporter auprès de l'établissement local, des charges liées à l'accueil ou à la mise à disposition de certains services ou de location. L'importance de la prise en charge et du risque varie en fonction des conventions.

La négociation sur le système choisi ou imposé pour déterminer ces charges, communément forfaitaires ou au réelles, peut traduire le niveau d'implication que le partenaire vietnamien souhaite prendre dans la réalisation du MMI. Ceci fixe le niveau de

<sup>1007</sup> Nous ne sommes pas en mesure de savoir si le RMIT dégage des bénéfices nets au profit des actionnaires ou si les objectifs actuels consistent essentiellement à atteindre l'équilibre et à amortir les investissements lourds. Il se pourrait aussi que le RMIT ait profité de la réglementation vietnamienne d'exonération totale d'impôt sur les bénéfices pour les premières années d'exercice.

<sup>1008</sup> Comparativement aux établissements publics, cette situation réduit les possibilités de profiter de prestations gratuites dans la mesure où la maison mère ne perçoit pas ou nettement moins d'aide publique. La prestation la plus évidente étant représentée par les mobilités et les salaires des enseignants qui sont facturées, alors qu'ils peuvent selon les cas ne pas du tout impacter sur le budget des MMI délocalisés par des établissements publics. Notons enfin que l'intérêt pour le RMIT Melbourne de délocaliser un campus est principalement alimentaire, ceci lui permet de mieux rentabiliser ses ressources, son expertise et ainsi d'amortir ses propres charges fixes.

risque/implication qu'il souhaite assumer et qui peut s'articuler en principe autour d'au moins trois bases de système communément utilisés :

- dans le cadre d'accord partenarial il n'y a pas de charges de location comme c'est le cas encore à présent pour les PUF, le CFVG, ou des programmes publics comme ceux soutenus par l'AUF. Dans ces cas seules tout ou partie des charges réelles, les biens de consommation courante, les énergies sont éventuellement supporter par l'établissement étranger ;
- un paiement forfaitaire des activités fixé indépendamment de l'effectif réel comme c'est le cas pour l'ULB/Solvay à HCMV ou de l'Hawai Business School et probablement de la majorité des cas. Il est très risqué pour l'établissement étranger, car le nombre d'inscrits peut être inférieur au prévisionnel et ne pas permettre d'atteindre le point d'équilibre financier (point mort financier) ;
- un système qui permet de partager le risque est actuellement en cours de négociation par des organisations telles que l'ULB/Solvay. Il s'agit de facturer un forfait sur tous les étudiants inscrits au delà du point mort. C'est un partage du risque. L'établissement étranger peut plus facilement rembourser ses charges fixes et sera moins pénalisé en cas de sous-effectif. L'établissement d'accueil perd de l'argent jusqu'au point mort mais peut en gagner plus si l'effectif prévisionnel maxi est dépassé. On note toutefois que ce risque partagé est fort limité pour les universités vietnamiennes qui engagent généralement peu de charges spécifiques suite à un accueil de ce type et dans la mesure où certaines charges telle que la promotion sont payées directement par l'établissement étranger.

### 5.5.2 Les modèles de l'offre publique : le rôle des subventions

La majorité des charges fixes des établissements repose sur les salaires et les frais de déplacement. Ceci joue un rôle capital sur le budget en fonction du statut et des possibilités de l'établissement d'être subventionné. En effet, ce facteur crée un avantage comparatif très net. Les établissements privés doivent assumer la totalité des charges, ne reçoivent généralement aucune aide et ne peuvent pas profiter de mise à disposition de personnel de la part de leur maison mère (notamment en raison des quotas de cours). Ils ne profitent donc ni de subventions directes ou indirectes, ni de produits valorisés. C'est donc indéniablement un avantage comparatif qui agit fortement sur les tarifs des établissements publics. S'ajoute à cela parfois l'avantage de l'exonération des frais d'inscription pour les établissements publics faisant suite à des décisions politiques. Actuellement, ces différences de traitement ont un impact moyen d'environ 5 000 US\$<sup>1009</sup> sur les tarifs.

#### 5.5.2.1 Les conséquences stratégiques de l'argent public sur le marché

Cet argent public a d'importants effets sur le jeu concurrentiel global et même au sein des établissements publics.

Partant de trois catégories de projets en termes d'origines de financement :

1. les MMI délivrés par des établissements privés ;
2. les MMI délivrés par des établissements publics qui ne perçoivent pas de subvention directes pour cette activité ;

<sup>1009</sup> 10 320 US\$ pour le MBA, 12 500 US\$ pour le EMBA. Référence sur les prix moyens du marché 10 154 US\$. Voir tableaux 4.5 et 4.6.

3. Les MMI délivrés par des établissements publics qui perçoivent une aide publique directe pour cette activité.

Comparativement au marché cette situation crée un déséquilibre concurrentiel et un effet d'évitement :

### **Le déséquilibre concurrentiel**

Il concerne les catégories 2 et 3 qui perçoivent des subventions directes ou indirectes et qui de fait sont avantagées par rapport à la catégorie 1 regroupant les établissements privés. Dans l'absolu, au niveau commercial, nous faisons face à une situation qui pourrait être considérée comme une concurrence inéquitable (déloyale dans une perspective pure et parfaite). En principe, les MMI subventionnés ne sont pas fiscalement attaquables à condition qu'ils ne concurrence pas directement le secteur privé, qu'ils ne se positionnent pas sur le même segment de marché, que les prestations ne sont pas comparables. Nous retrouvons souvent ce phénomène entre les milliers d'associations qui existent en France et qui peuvent éventuellement proposer des prestations similaires et directement concurrentes au secteur privé.

### **Le second : effet d'éviction**

La catégorie 3 est la plus avantagée mais elle a aussi la particularité de pouvoir éventuellement, en plus, « faire de l'ombre » à d'autres établissements publics, qui de plus peuvent être de nationalité identique. Ainsi, en subventionnant directement et presque totalement l'activité d'un MMI, le risque est de bloquer la possibilité pour d'autres établissements publics de pouvoir investir seul, en autofinancement, de manière bilatérale. C'est ce que nous pouvons nommer « l'effet d'éviction »<sup>1010</sup>. Dans notre cas, il peut concerner directement les programmes subventionnés par exemple par la France, tels que ceux du CFVG ou des PUF, aux dépens d'initiatives éventuelles d'établissements français, universités ou écoles de commerce car en concurrence directe avec ces programmes fortement subventionnés. Cet effet d'éviction peut ainsi poser un problème stratégique sérieux aux Etats qui doivent à la fois : choisir quels sont les « bons » programmes à subventionner – éviter de créer des situations de cannibalisme entre les programmes publics ou ceux d'un même Etat - ne pas empêcher l'initiative particulière publique ou privée de nouveaux entrants.

### **5.5.2.2 Les programmes totalement subventionnés**

Ainsi parmi les programmes publics, c'est clairement le cas de ceux qui, en plus de tous les autres avantages, perçoivent des subventions directes leur permettant d'afficher

<sup>1010</sup> Quelques définitions sur l'origine du terme d'effet d'éviction. Il est utilisé à l'origine pour exprimer les conséquences de l'emprunt public au niveau monétaire. C'est ainsi que Milton Friedman explique que lorsque l'État relance ses activités en augmentant son déficit budgétaire, il fait augmenter le taux d'intérêt sur le marché financier, ce qui tend à faire diminuer l'investissement privé (effet d'éviction indirect). Un autre point de vue que l'on doit à Barro, le théorème d'équivalence Ricardo-Barro indique que lorsque l'État s'endette pour financer son déficit budgétaire, les agents savent qu'à terme les taux d'imposition vont augmenter. Ils augmentent alors leur épargne et non leur consommation comme le voudrait le gouvernement qui procède à la relance (effet d'éviction direct). Une conception large de l'effet d'éviction partagée par les ultralibéraux considère que les dépenses publiques correspondent fondamentalement à un détournement de fonds qui autrement seraient disponibles pour la dépense privée. L'effet d'éviction par la fiscalité : lorsque l'État augmente le taux d'imposition, les ménages diminuent leurs dépenses privées d'un montant équivalent car ils supposent qu'il y a une parfaite substituabilité entre dépenses privées et dépenses publiques.

pratiquement la gratuité tel celui soutenu par Nantes/AUF<sup>1011</sup>. C'est aussi le cas du programme Harvard/Fulbright, une exception qui confirme la règle, puisque il est proposé gratuitement par un établissement privé grâce au fond Fulbright et malgré un coût exorbitant. Pour ces établissements le business plan est simple, il suffit de ne pas dépasser les limites budgétaires pour ne pas créer de déficit. Ils ne s'inscrivent donc absolument pas dans une optique de marché.

### **5.5.2.3 Les programmes partiellement subventionnés**

Les MMI du PUF ou du CFVG cumulent les mêmes avantages mais dans des proportions moindres. Leurs subventions sont plus réduites car elles portent globalement sur la structure ou le projet et non pas sur un seul programme. Ce subventionnement partiel les contraint à poursuivre une stratégie financière plus agressive qui se traduit notamment par un coût plus élevé des tarifs. Mais ces derniers restent cependant relativement faibles et fort compétitifs. La différence entre ces deux structures provient du type de subventionnement et impacte grandement sur leur pérennité. Comme pour l'essentiel des programmes de coopération culturelle, les PUF ne sont subventionnés que pour une période très limitée. Le CFVG est quant à lui subventionné sur le fonctionnement et de manière ponctuelle sur des projets de développement tel que la rénovation des infrastructures, sa marge prévisionnel est donc plus importante. Il peut jouer sur son volume d'activités, sur ses moyens structurels mais aussi sur la notoriété qu'il a eue le temps de construire pour pouvoir éventuellement un jour couvrir la disparition des subventions par de l'autofinancement. Autant d'avantages que peut faire prévaloir par ailleurs l'AITC grâce à son expérience et son réseau. Mais le CFVG comme par ailleurs l'AITCV ou à plus forte raison le PUF (qui doit en plus construire son réseau d'influence local), peuvent être freinés par leur structure de gouvernance multilatérale parfois complexe qui peut limiter les possibilités d'autofinancement. Il faut aussi se rappeler que toutes ses structures publiques n'ont pas vocation, en principe, à dégager de l'argent et que cet aspect peut largement être contesté au sein des conseils d'administrations.

### **5.5.2.4 Les programmes publics autonomes**

Comparativement aux cas précédents, la situation de l'ULB/Solvay et de Maastricht est encore plus représentative des enjeux éthiques émanant des risques encourus par la dépendance envers les aides publiques. Elle symbolise aussi au final la situation commune à la plupart des nouveaux entrants du secteur public devant faire face aux réalités de l'autofinancement. C'est par ailleurs ce que les MMI qui souhaiteront poursuivre leur délocalisation devront logiquement assumer lorsque les PUF arriveront au terme de leur financement public.

Les deux programmes ULB/Solvay et Maastricht ont donc perdu récemment le bénéfice de tout ou partie des aides publiques portant sur leur activité au Viêt-nam. Pour compenser ses ressources, l'ULB/Solvay a choisi d'augmenter progressivement ses tarifs jusqu'à un doublement permettant l'équilibre financier suivant un effectif constant. Le type de soutien à Maastricht portait essentiellement sur des bourses attribuées directement aux étudiants, leur arrêt entraîne, à tarif constant, une nette baisse des candidats et ce

---

<sup>1011</sup> Par commodité, nous appelons ce MMI Nantes/AUF. Rappelons que ce programme multilatéral est soutenu par l'AUF, le diplôme délivré par Nantes et la formation sont assurés par un consortium d'universités francophones.

malgré la grande notoriété du programme<sup>1012</sup>. Dans les deux cas, nous pouvons mesurer l'importance du soutien de l'établissement mère pour assurer la poursuite du projet. Ils doivent ainsi compenser les éventuels déficits en attendant soit, pour l'ULB/Solvay, d'atteindre le niveau tarifaire permettant l'équilibre, soit pour Maastricht de compenser en attendant éventuellement le redressement des effectifs. Le premier risque est de voir ses bons effectifs actuels chuter dès qu'il atteindra les tarifs prévisionnels. Le second est de ne pas trouver des alternatives pour pallier la diminution des effectifs malgré un recours à l'investissement promotionnel.

Pour en revenir aux coûts de ces formations, le tarif de Maastricht est de 9 500 US\$, il est donc proche de celui du MBA de l'AITCV<sup>1013</sup> qui, comme lui précédemment, bénéficie de bourses directes aux étudiants. Ce tarif est aussi assez proche de celui que l'ULB/Solvay a prévu d'atteindre à moyen terme pour compenser la perte de sa subvention. Il est surtout en phase avec la moyenne des tarifs de l'ensemble du marché et il est supérieur aux tarifs les plus bas des établissements privés<sup>1014</sup>. Ces établissements entrent donc de plein pied en concurrence directe avec l'offre privée.

On peut aussi observer que, malgré la diversité des montages financiers propres à tous ces établissements, un prix moyen du marché, situé dans une fourchette de 9 000 à 10 000 US\$, semble donc émerger. Il focalise l'attention des établissements qui souhaitent s'inscrire dans une stratégie de volume en s'indexant sur des tarifs les plus bas. **Cette information peut intéresser la grande majorité des MMI entrants publics**, qui, dans un contexte de diminution des aides publiques, peuvent ainsi prendre connaissance de l'une des conditions fondamentales pour faciliter leur implantation, ce tarif devient un point de repère stratégique<sup>1015</sup>. Ainsi tous ces programmes publics qui doivent s'autofinancer sont dans une perpétuelle recherche d'équilibre financier qui puisse garantir le fonctionnement du programme tout en interférant pas négativement sur le budget de la maison mère et tout en respectant une certaine éthique qui devrait pousser la plupart d'entre-deux à tendre vers un accès le plus libre possible au plus grand nombre d'étudiants. Un pari fort difficile à tenir dans ce contexte.

### 5.5.3 Les modèles du système privé

L'offre privée assume donc l'absence d'aide publique en se situant en moyenne à 2 500 US\$ au dessus des prix moyens du marché. Parmi toute cette offre qui poursuit une logique financière de type commercial, nous retrouvons trois catégories de tarifs : les nouveaux entrants - les établissements qui se positionnent par le haut – les structures fixes qui ont des contraintes financières peu communes.

#### 5.5.3.1 Le positionnement par le bas de l'offre privée

<sup>1012</sup> On note que cette forme d'aide attribuée selon des bourses directes est identique pour l'AIT, c'est donc un engagement annuel, précaire, qui agit essentiellement sur les effectifs et par voie de conséquence sur le budget si l'effectif boursiers est en diminution. Les bourses directes accordées comme c'est le cas de nombreux pays tels que le Viêt-nam en faveur de l'AIT, peuvent dès lors se porter d'une année sur l'autre vers d'autres programmes à la faveur d'une modification de la politique de l'Etat concerné ou en la faveur du projet de l'étudiant. C'est donc une forme qui est plus en phase avec la logique de marché.

<sup>1013</sup> L'AITCV vend son MBA 10 300 US\$. Rappelons que l'aide de cette université se porte essentiellement et directement sur les boursiers. C'est pour ce motif qu'elle affiche des tarifs non exonérés de ces soutiens aux étudiants.

<sup>1014</sup> Voir tableau 4.5.

<sup>1015</sup> Ce tarif est indicatif et s'inscrit dans des conditions moyennes et constantes d'exécution des programmes explicitées dans le tableau 4.13, par exemple pour les effectifs, la durée du programme.

Le premier groupe du privé se compose donc des MMI entrants<sup>1016</sup> positionnés au plus bas au niveau tarifaire<sup>1017</sup>. Ils proposent ainsi un tarif moyen inférieur de 35% comparativement à la moyenne des MMI privés mais étant seulement supérieurs de 15% en moyenne aux MMI publics. Il s'opère donc un rapprochement sérieux entre ces deux catégories. En l'absence d'informations plus détaillées, il nous est impossible de savoir si ces résultats sont le fruit d'une stratégie délibérée tendant à dégager un avantage comparatif par les tarifs où s'il s'agit d'un rapprochement logique résultant des réalités budgétaires et de la recherche de l'équilibre de gestion. Nous ne savons donc pas quelle pourrait être la part d'investissement sur les fonds propres des établissements, ou tout simplement les pertes éventuelles engrangées par ces tarifs. Sans détails sur la manière dont se construisent et se gèrent les budgets des MMI privés, on peut toutefois supposer que pour arriver à des tarifs si bas, les investissements de la part des maisons mères doivent être importants, y compris les charges qu'elles imputeraient sur le budget du programme. Tous les établissements délocalisés dans des universités vietnamiennes ont ainsi l'avantage de ne pas avoir à assumer d'importantes charges fixes. Toutefois, il faut se rappeler qu'ils sont à notre connaissance en total autofinancement, sans subvention et qu'ils doivent assumer des frais d'inscriptions plus élevés. Ils doivent aussi rembourser les prêts et les intérêts d'actionnaires ou assimilés. On constate par contre que les programmes privés ont tendance à accueillir un effectif moyen supérieur et risquent d'être limités dans leur capacité à pouvoir offrir des structures de gouvernance permanente locale. Pour assumer toutes ces charges et leurs responsabilités auprès des financeurs ils s'inscrivent donc logiquement dans une stratégie financière commerciale qui passe notamment par la recherche de volume d'activités.

### 5.5.3.2 Le positionnement du haut de gamme

Le second groupe du privé concerne des MMI comme celui de la Hawaii Business School. Cette dernière est quasi installée dans un campus à Hanoi et développe son pendant dans la chambre de commerce américaine à HCMV. Nous sommes dans le haut de gamme du marché, les MMI de luxe, les tarifs les plus élevés. A ce stade, le prix est secondaire, c'est la notoriété et la force de frappe marketing qui prévalent, on suppose ainsi que le client suivra. Ces MMI peuvent toucher la cible des étudiants qui n'ont pas pu se rendre à l'étranger pour des motifs personnels autres que financiers ou ceux qui n'avaient pas les moyens de déboursier des sommes bien plus importantes que celles imposées par le suivi d'un MMI de haut de gamme délivré au Viêt-nam. En effet lorsque les tarifs dépassent les 15 000 US\$ on peut considérer que l'étudiant a la possibilité de partir étudier pour le même prix dans un pays européen où les frais d'inscriptions sont gratuits. Par contre, il n'aurait pas la possibilité de partir à Hawaii pour poursuivre le même MBA. La stratégie financière de HBS semble ainsi reposer sur la recherche du plafond supérieur des tarifs en ciblant une niche, un public fortuné spécifiquement intéressé par les prestations anglo-saxonnes de notoriété mais n'ayant pas la motivation suffisante ou les moyens ou pour financer une mobilité internationale.

### 5.5.3.3 Le positionnement dominant et commercial

Le RMIT est le seul membre du troisième groupe en tant que structure privée délocalisée. Cependant, il est sur le même positionnement que le groupe précédent avec des tarifs très élevés. Plus que jamais, il peut intéresser les jeunes qui n'ont pas pu vivre leur rêve d'étudier à l'étranger car il offre un environnement dans un campus de type très anglo-

<sup>1016</sup> MMI sur le marché depuis moins de trois années.

<sup>1017</sup> Voir tableaux 4.5 et 4.6.

saxon. La marge demeure en principe encore très grande car l'ensemble des charges permettant de se rendre dans les pays anglo-saxons est nettement plus élevée<sup>1018</sup>. La différence entre cette structure et l'HSB se porte sur un volume d'activités nettement plus important et fortement diversifié à l'avantage du RMIT, mais aussi sur des charges structurelles bien plus lourdes que doit supporter ce dernier<sup>1019</sup>. Il est difficile de déterminer le plafond tarifaire du haut de gamme. **Les concurrents sont trop rares, le marché n'est pas stabilisé, le jeu concurrentiel paraît anarchique.** Par contre il est évident que la stratégie du RMIT repose sur la rentabilité commerciale pour garantir l'amortissement des investissements, la couverture des charges de la maison mère, l'apport aux actionnaires et/ou le remboursement des emprunts auprès de l'IFC. Nous sommes totalement dans une démarche commerciale qui oblige le RMIT à garantir la rentabilité et le développement par la bonne gestion et surtout par l'augmentation du volume d'activités.

### 5.5.4 L'évaluation des niveaux de risques stratégiques financiers

Nous avons déjà constaté qu'une délocalisation était une activité à haut risque pour tous les établissements. Ils mettent en jeu leur marque, ils s'engagent dans un processus long, souvent coûteux et dans une activité généralement innovante. Au niveau financier, on constate cependant que les établissements n'engagent pas les mêmes forces et ne prennent donc pas les mêmes risques notamment selon trois facteurs : le statut privé ou public de l'établissement au regard de son pays d'origine - la forme structurelle de délocalisation, campus ou diplôme au sein d'une université locale - les accords qui lient l'établissement mère au MMI délocalisé. La combinaison de ces facteurs permet de simuler le positionnement des établissements sur une échelle de risque financier.

Pour évaluer le risque financier pris par l'établissement, il est intéressant d'observer le rapport entre le niveau de son engagement propre et les aides obtenues, l'objectif étant de tendre vers une situation financière équilibrée et pérenne. La mesure du niveau de risque fait apparaître cinq groupes d'établissements avec une fois de plus une différence nette entre les trois premiers qui concernent les établissements publics et les deux suivants qui concernent les établissements privés :

#### 5.5.4.1 Risque financier public très faible

**Le risque financier est très faible pour les établissements opérateurs de projets sur financement public** ou d'origines diverses, totalement subventionnés à courte échéance<sup>1020</sup> (en moyenne de trois ans). Ils engagent très peu de fond propre et exclusivement l'argent des contribuables ou donateurs divers. C'est le cas exceptionnel au Viêt-nam de Harvard en tant qu'établissement anglo-saxon, mais c'est surtout le cas des projets portés par des pays ayant une forte tradition d'aide à la coopération, dans notre cas il s'agit de l'Allemagne, la Belgique, la France, la Suède, etc. À l'exemple des établissements opérant dans le cadre du soutien d'organismes internationaux telle que l'AUF, d'agences de développement d'Etat telles que l'AFD pour les PUF ou anciennement la SAV pour le master de Maastricht, etc. Le risque est donc essentiellement porté par les organismes de financement public et indirectement par les contribuables.

<sup>1018</sup> Rappelons que rien que l'inscription à un MBA en occident est généralement équivalent ou supérieure aux tarifs les plus élevés du marché vietnamiens et qu'il faut de plus ajouter plus de 10 000 US\$ par année pour les charges supplémentaires (vie quotidienne, transports, etc.).

<sup>1019</sup> Il propose une dizaine de Bachelor de 5 à 8 semestres, vendus entre 16 000 et 30 000 US\$.

<sup>1020</sup> Les aides sont passives, proviennent des Etats, des ONG, des régions ou de fonds spécifiques.

#### 5.5.4.2 Risque financier public faible

**Le risque est faible pour les établissements publics s'engageant de manière bilatérale** (ils ne sont pas mandatés par un tiers), pour une durée souvent indéterminée (convention renouvelable). Leur priorité est de pouvoir couvrir toutes les charges supplémentaires imputables au surcroît d'activité provoqué par la délocalisation. Leur responsabilité financière directe ne leur enlève en rien la possibilité d'obtenir d'autres aides par exemple des sponsors ou des intervenants gratuits d'entreprises, des subventions régionales, mais dans ce cas nous les considérons comme faisant partie des sources souvent marginales d'autofinancement. **C'est donc l'engagement propre et pérenne, dans un cadre bilatéral qui nous intéresse.** L'établissement mère assume l'investissement et les risques. C'est le cas des MMIs ULB/Solvay, celui de Bordeaux ou celui que Nantes a délocalisé de manière bilatérale<sup>1021</sup>. Pour le premier, le risque est plus important car il porte sur trois MMI. La délocalisation unique d'un MMI semble être la voie privilégiée des nouveaux entrants publics. Le risque est limité aux seules charges à couvrir pour l'activité sachant que par ailleurs un bon nombre de charges sont déjà amorties car valorisées dans le budget global de l'établissement à l'instar des salaires des enseignants. Mais finalement, il faut noter que le risque est, quoi qu'il advienne, supporté par le public et qu'aucune personne morale ne se porte garante du résultat final. Par contre l'exercice peut être complexe car les établissements publics sont tenus par la production d'une certaine qualité de prestation mais aussi et surtout par des politiques qui tendent à ne pas favoriser la discrimination par l'argent. Ainsi en dehors de la qualité recherchée des prestations, deux atouts financiers majeurs posent de sérieux problèmes à tous ces établissements publics : le contrôle des tarifs et des effectifs.

#### 5.5.4.3 Risque financier public important

**Le risque est plus fort pour les campus délocalisés publics subventionnés** : dans ce cas, les risques ne sont pas identiques en fonction des partenaires engagés comme c'est le cas des établissements engagés avec le CFVG. Des établissements qui délocalisent leur MMI au sein du CFVG, comme Dauphine ou l'ESCP-EAP, ne prennent pas plus de risques financiers que ceux du groupe précédent, voire encore moins. C'est donc le budget du CFVG qui supporte les risques financiers. Cette structure n'est pas totalement subventionnée et doit garantir son autofinancement. L'originalité du CFVG, comme par ailleurs de l'ULB/Solvay, est de gérer un budget global censé couvrir toutes les activités en parallèle et sur les deux sites, ainsi que toutes les autres activités de fonctionnement de l'organisation. Etant partagés entre tous les MMI délocalisés, la structure peut dès lors prendre plus de risque pour accompagner ou développer un projet. Mais quoi qu'il arrive, comme dans les catégories précédentes, le risque financier est couvert par des fonds publics provenant majoritairement de pays étrangers mais aussi de l'Etat vietnamien.

Le cas de l'AITCV est un peu différent. Il doit lui aussi assurer son autofinancement, mais le risque est aussi porté par sa maison mère. À *contrario*, il peut lui aussi être amené à soutenir le budget de cette dernière dans le cas où il dégagerait des excédents.

Dans les deux cas, l'importante différence entre ces campus privés délocalisés (ou assimilés) et le RMIT réside dans le type de partenariat et dans la capacité à pouvoir prendre des risques pour favoriser l'investissement et le développement. Le processus sera toujours plus long, fastidieux voire parfois impossible (comme ce fut le cas jusqu'à

<sup>1021</sup> Nous ne connaissons pas précisément le montage contractuel pour cet autre MMI délocalisé de l'Université Nantes, nous supposons qu'il est sous une convention bilatérale.

présent pour l'université française) pour des organismes publics possédant des structures de gouvernances complexes, publics et multipartites.

### 5.5.4.4 Risque financier privé important

**L'engagement financier est fort, pour un établissement privé qui délocalise un MMI dans une université vietnamienne.** Nous retrouvons une situation similaire au groupe 2 concernant le type d'engagement bilatéral, la grande différence étant que le risque final est porté par des actionnaires ou les banques, engageant aussi de fait, au niveau du risque salarial, nettement plus fortement le personnel permanent. Pour bon nombre d'universités privées, l'exportation des diplômés est devenue capitale car pour beaucoup d'entre elles, elle est essentiellement alimentaire. Le cas n'a pas encore été observé par nous mais il est possible qu'un jour<sup>1022</sup>, pour se protéger, des maisons mères accordent leur franchise à une université vietnamienne, à une autre université étrangère ou à un organisme relais conventionné, tel qu'Apollo. L'hypothèse est permise car elle paraît administrativement simple mais surtout parce que certains MMI, comme celui provenant de l'alliance entre un établissement Australien et Malaisien, sont soutenus par ce genre de montage. La franchise porterait dès lors sur un nombre limité de diplômés et non pas sur la structure. L'université mère réduirait ainsi largement son engagement financier au dépend d'un franchisé.

### 5.5.4.5 Risque financier privé très important

**Le risque le plus élevé est logiquement porté par le RMIT Vietnam, en tant qu'établissement privé.** Rappelons que le RMIT Melbourne se protège de l'activité du campus délocalisé en se dissociant totalement statutairement financièrement. Pour les autorités fiscales vietnamiennes le RMIT Vietnam est seul responsable de ses activités et doit assumer toute la charge de fonctionnement ainsi que le remboursement des emprunts pour couvrir les investissements lourds. Comme pour le groupe précédent, l'essentiel des risques est porté par les actionnaires, les banquiers et entraîne des effets collatéraux supportés par la maison mère. Celle-ci espère tout de même rentabiliser ses investissements préalables qui ont permis la mise en place du campus et des MMI. Effets collatéraux aussi sociaux, touchant dans une autre mesure, un personnel embauché localement, vietnamien ou étranger, qui n'est pas protégé par un statut de fonctionnaire.

Que ce soit pour le secteur privé étranger ou vietnamien, le risque est grand voire trop grand. Pour ce motif seul le RMIT existe pour l'instant et une université privée locale telle que Tri Viet, qui souhaite impulser des activités internationales, a de fortes difficultés pour pouvoir financer la construction. Les bailleurs de fond, les actionnaires, ne suivent pas. En résumé, pour tous les groupes, le statut public ou privé conditionne très fortement le niveau de risque mais aussi influence la possibilité de pérenniser le projet. De plus, pour tous les programmes, il paraît évident que la délocalisation dans une université vietnamienne est de loin la forme la moins périlleuse car elle permet d'engager les fonds propres ou public pour une activité limitée et sur une contractualisation peu engageante. L'importance du risque encouru par la délocalisation dans un campus et le volume des fonds à lever, réduisent sérieusement les chances de voir des fonds publics engagés dans ce genre d'aventure, encore moins pour un établissement en son nom propre. Les perspectives d'ouvrir une grande université publique ou privée avec toutes ses composantes est en principe réalisable mais dans les faits reste peu probable. Pour les établissements publics il faut pouvoir séduire un exceptionnel donateur et avoir une forte notoriété. Pour l'établissement privé il faut entreprendre avec des banques et des actionnaires à un moment de crise internationale peu

<sup>1022</sup> C'est peut être déjà le cas au Viêt-nam, mais nous n'en avons pas eu connaissance.

favorable à l'investissement. Le campus délocalisé de l'université Paris-Sorbonne à Abu Dhabi, est une exception qui confirme la règle. Ce projet a pu se réaliser grâce à l'apport massif de fonds sous forme de donations provenant des Emirats Arabes Unis. Il en est de même de la jeune université allemande implantée dans l'UNV à HCMVille, qui profite du financement des autorités de la Hesse (Allemagne) à hauteur de 450.000 euros mais pour qui se posera à moyen terme la question de sa pérennité financière et surtout de son développement. Comparativement aux 32 millions d'US\$ investit par le RMIT, ces projets restent de toutes façons financièrement très confinés et administrativement très contenus.

Pour éviter les gros risques financiers, il faut éviter les grosses structures en s'implantant dans des structures existantes. Le risque ne se porte plus dès lors essentiellement que sur le fonctionnement. Même dans ce cas, pour le privé, ce système apparaît comme une solution possible pour partager les risques, à conditions de trouver des partenaires locaux homologués. Les projets publics se heurtent tous quant à eux aux réalités imposées par des échéanciers très courts qui tôt au tard leur poseront un problème de pérennité financière<sup>1023</sup>. Parallèlement les établissements privés n'ont pas le privilège des aides publics mais ont l'avantage de devoir d'emblée se mettre en position d'autofinancement complet. D'autre part, les maisons mères privées n'ont pas le choix puisqu'elles doivent investir et exporter pour survivre. La question n'est pas pour elles de délocaliser ou pas, elle est de savoir comment.

A l'exception des MMI totalement subventionnés, tout budget de MMI pose indubitablement la recherche d'un public et donc un positionnement stratégique sur les tarifs proposés. Il importe de noter que cette condition *sine qua non* prévaut aussi bien pour les établissements publics et privés avec, comme on peut le constater, une tendance à un rapprochement des tarifs sur le marché. L'avantage tarifaire profite donc pour l'instant aux établissements publics, mais pour combien de temps ?

## 5.6 Le positionnement spécifique de l'étudiant

---

Nous venons de faire un état des stratégies qui peuvent être utilisées par l'offre pour se différencier sur le marché notamment grâce aux conditions ou aux enjeux qui n'impliquent pas directement la délivrance du programme : la promotion ; le choix du programme ; le type de structure d'implantation ; la stratégie de la marque ; le montage financier ; etc.

Entrons à présent dans le cœur de l'activité pour observer quels sont les facteurs et surtout les acteurs qui peuvent en influencer la réalisation de part leur propre intérêt, leur propre stratégie. Ils deviennent ainsi des paramètres essentiels à intégrer pour apporter de la valeur ajoutée à la prestation. Ainsi nous avons constaté que les apprenants, les enseignants, les institutions locales tiennent plus que jamais une place capitale pour la délocalisation du diplôme dans la mesure où ces acteurs imposent, souvent bien involontairement, des règles du jeu peu communes aux yeux d'établissements étrangers loin de leurs terres. En effet ces acteurs, principalement les étudiants, ont des comportements très différents de ceux qui composent habituellement l'environnement des formations occidentales. De plus, ils sont placés, en tant que ressource potentielle majeure devant garantir l'autofinancement, dans un statut de client, ce qui au Viêt-nam dénote de la situation habituelle.

Ce positionnement et ce jeu d'intérêt nouveaux fait craindre de la part de certains responsables locaux que « le transfert pédagogique entre les diplômés délocalisés et

<sup>1023</sup> Nous pouvons prendre en référence les plans quadriennaux que chaque université française s'impose.

nos étudiants posent principalement des problèmes de communication, de méthodologie d'enseignement relative aux moyens utilisés par les enseignants internationaux et pouvant être inadaptés au public vietnamien [...] »<sup>1024</sup>.

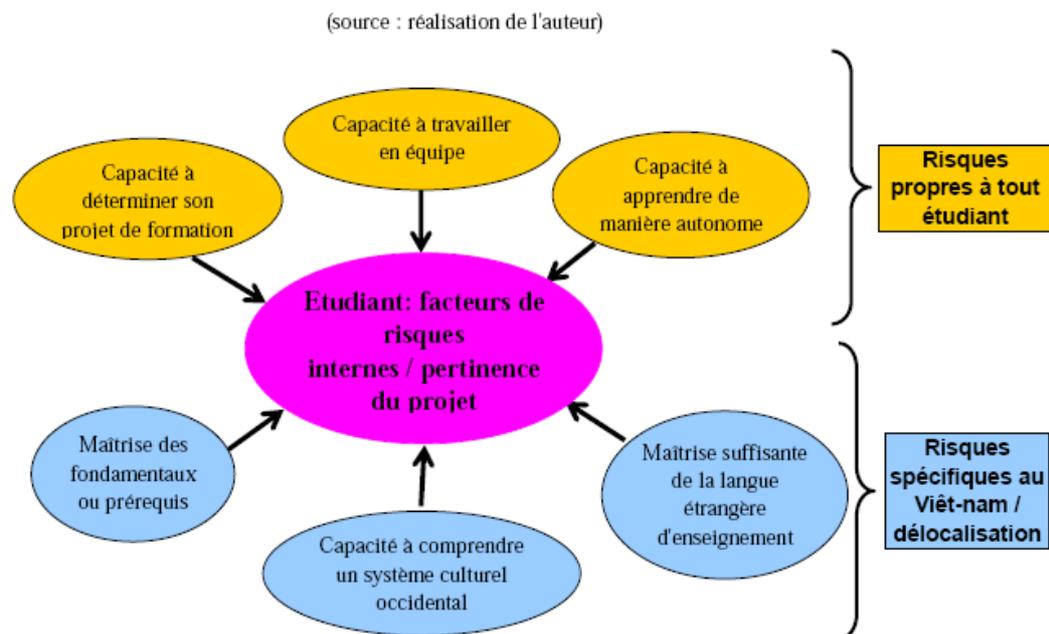
Les inadaptations peuvent être tout aussi bien liées à la culture, aux compétences scientifiques et méthodologiques qu'à des stratégies d'intérêts personnels propres à chaque individu. Cet environnement interfère donc automatiquement sur les programmes et les méthodes envisagées par l'offre pour transmettre le savoir, il joue donc un rôle capital sur la possibilité de l'offre étrangère d'atteindre ses objectifs stratégiques. Entre l'offre de formation et les acteurs directs, l'enjeu est double. Il s'agit de savoir si ces derniers sont en capacité ou ont intérêt de tenir le rôle attendu et si l'offre a la capacité ou l'intérêt d'adapter ses outils en fonction de ces nouveaux paramètres.

Nous avons constaté que l'étudiant a un rôle stratégique capital, non seulement en tant que client mais aussi parce qu'il impacte sur la production et la qualité de la prestation. En tant que client il doit défendre ses intérêts, son projet de formation. Au même titre il est attendu par d'autres acteurs tels que l'État, l'entreprise car au terme de sa formation, il est censé servir les intérêts collectifs, sociaux et économique grâce aux compétences acquises et à sa future activité professionnelle. Mais à court terme, durant sa formation, il est surtout capital pour le rôle qu'il peut jouer dans toute la chaîne de production.

Dans les conditions actuelles de déroulement des formations les diplômés des programmes étrangers atteignent indéniablement leurs objectifs tout au moins à court en ce qui concerne leur carrière et leur retour d'investissement. Nous avons largement observé qu'ils profitent ainsi des extraordinaires besoins du marché de l'emploi des cadres de haut niveau. Le diplôme suffit donc à leur garantir un avenir professionnel et un enrichissement personnel en dehors même de toute évaluation de leurs compétences foncières. **On peut donc supposer, que pour un nombre finalement réduit de bénéficiaires de diplômes étrangers, la voie stratégique est clairement tracée, que l'offre étrangère est rentable et que leurs objectifs personnels sont atteints.**

Il en est peut-être pas de même des intérêts stratégiques des établissements étrangers à l'égard des étudiants. Des différences notoires entre les attendus des premiers et le rôle des seconds existent et se jouent notamment au niveau des pratiques culturelles, académiques, des motivations pour la formation, des perceptions des uns à l'égard des autres, etc. Parmi celles qui s'affichent d'emblée, nous avons observé qu'au niveau marketing que rares étaient les établissements reconnus par les candidats. Leurs processus de décision basés sur le réseau relationnel restreint est largement hors de contrôle et n'épouse pas les formes habituelles visibles en occident. Mais ce phénomène n'a pas seulement une conséquence sur la stratégie de la marque des établissements étrangers, il témoigne surtout du fait que certaines qualités ou compétences de l'étudiant vietnamien sont fondamentalement différentes de celles de son homologue occidental. La différence peut être une force mais encore faut-il qu'elle soit intégrée dans le processus d'apprentissage. Or, il faut se rappeler que le niveau d'excellence prôné par les établissements occidentaux est principalement lié à des composantes cruciales telles que l'expertise des enseignants, à la richesse de l'environnement pédagogique mais aussi à la contribution active d'apprenants véhiculant essentiellement des valeurs et des qualités centrées sur les valeurs occidentales. Dans ce contexte les différences culturelles et académiques ne peuvent-elles pas devenir des facteurs de risque pouvant compromettre l'atteinte des objectifs des équipes pédagogiques et au-delà, affecter la qualité des programmes? Parmi eux, nous avons relevé les facteurs de risques internes à la production de la formation suivants, figure 5.6 :

<sup>1024</sup> Voir rapport de l'interview en annexe 4.5.



(\*) Risques liés aux capacités des étudiants de pouvoir influencer le processus de délocalisation et notamment de pouvoir remettre en cause la valeur ajoutée qu'ils doivent apporter à la construction de la prestation. On remarque par exemple que son niveau linguistique va être déterminant pour la qualité de la communication et du transfert des savoirs.

[Figure 5.6 - Les facteurs de risques internes liés à l'étudiant (\*)]

Les différences entre les attendus de l'offre et la réalité des étudiants apparaissent d'emblée au moment du recrutement. Elles ne sont pas seulement liées aux motivations et à l'implication mais aussi au niveau des connaissances de base. C'est à ce moment que l'on peut réaliser combien les acquisitions locales sont très académiques et traditionnelles, autant au niveau scientifique et que méthodologique.

Relevons cependant qu'un certain nombre de facteurs jouent en faveur du rapprochement entre ces attendus et la réalité des étudiants. Pour l'instant le recrutement touche une élite fortunée et fait en sorte de placer au premier rang les étudiants qui ont un fort potentiel intellectuel et un bon niveau d'adaptation. Ils ont aussi indéniablement une très forte motivation et une propension à défendre leur projet car ils ont toujours appris à lutter. Ils sont donc motivés pour se mettre scientifiquement à niveau, pour rattraper ce qui peut l'être. Mais cette proportion diminuera de manière concomitamment avec la croissance des effectifs et les l'augmentation des besoins en recrutement. Plus le marché va s'étendre, plus le niveau académique et surtout linguistique des étudiants risque de diminuer. Conscients qu'il est fondamental de s'adapter à l'environnement humain, les enseignants étrangers ont très généralement un niveau de tolérance moins élevé en ce qui concerne l'évaluation des connaissances des étudiants locaux. Cette adaptation est rendue nécessaire par des conditions de recrutement qui ouvrent largement les portes à tous les profils d'étudiants, provenant d'une grande diversité de programmes de licence. Cette ouverture peut être pour les uns intéressante pour former au management des candidats provenant de tout horizon, alors que pour les autres elle peut être un argument providentiel d'ouverture de l'assiette de recrutement. Dans un cas comme dans l'autre, elle impose une gestion pédagogique plus complexe. Pour rattraper un niveau de connaissances scientifiques, certains enseignants escomptent donc sur la potentialité intellectuelle d'une élite habituée

à travailler intensivement surtout durant des cours magistraux. C'est là la capacité première de ces étudiants, le travail, l'écoute et la confiance durant les cours magistraux délivrés par les enseignants étrangers.

Mais ce qui est une force ne peut-il pas devenir une faiblesse quand il s'agit d'apprendre à s'ouvrir à d'autres méthodes ? Les habitudes culturelles et académiques ont formaté ces apprenants essentiellement à un apprentissage « par cœur » mais n'ont pas ou peu développé les capacités de produire une écoute active, un sens critique et des apprentissages autonomes. Or, ces qualités représentent la force des méthodes occidentales. Sans elles, l'enseignant peut difficilement compter sur l'apprenant pour prendre du recul et pour conceptualiser ses connaissances à partir d'enseignements qui justement ont besoin d'être adaptés. Il peut aussi difficilement compter sur l'appui dynamique d'un travail en groupe ou personnel, puisque ces pratiques ne sont pas monnaie courante au Viêt-nam. Mais les étudiants vietnamiens attendent du contenu, des cours magistraux, le savoir direct doit en l'état être transmis par l'enseignant. C'est ainsi que la grande majorité d'entre eux sont étonnés par le faible nombre de cours magistraux prévus, la durée trop longue des stages, l'importance qui est accordée à la production collective, à la rédaction de rapports ou à l'expérience de stage. Parallèlement, ils s'interrogent parfois sur la durée des masters étrangers qui ne dure en moyenne que dix huit mois alors qu'un master s'effectue en deux ans dans leur pays.

Nous pouvons ainsi considérer que malgré toutes les différences entre les représentations de l'offre à l'égard des étudiants et ce qu'ils sont effectivement culturellement et académiquement, il y a une conjonction directe d'intérêts entre la stratégie professionnelle qui motivent ces derniers et l'offre étrangère. Mais cette conjonction semble atteindre rapidement ses limites. Le projet de chaque étudiant et leur comportement en tant qu'apprenant peut difficilement en l'état apporter de la valeur ajoutée à des formations qui sont, pour la plupart d'entre elles, conduites sur la base des valeurs des apprenants occidentaux. Pour la majorité Des étudiants vietnamiens la formation n'est pas le lieu privilégié pour acquérir des compétences professionnelles, celles-ci s'acquerront essentiellement durant la vie professionnelle, elle est surtout la porte d'entrée à la réussite sociale. Ce décalage entre les méthodes et les attendus de l'offre étrangère à l'égard des apprenants risque de compliquer singulièrement l'objectif qualitatif de cette dernière en ce qui concerne la capacité de transférer à l'international un cursus de formation.

### 5.7 Les intérêts stratégiques des établissements locaux

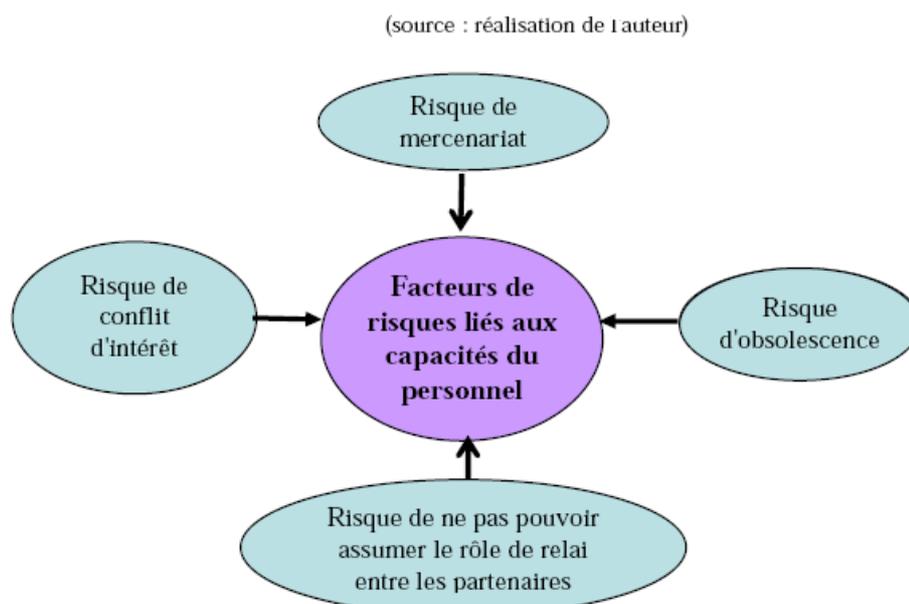
---

Ainsi, plus que jamais et bien involontairement, les étudiants vietnamiens influent grandement sur la qualité de la prestation du fait des différences qui les séparent de l'archétype comportemental ou culturel de leur vis-à-vis occidental. La maîtrise de cette problématique interculturelle passe notamment par des moyens permettant d'accompagner les étudiants ou d'adapter les contenus ou les méthodes, afin que ces derniers puissent pleinement jouer leur rôle et ainsi profiter de leur formation. L'établissement doit toutefois mettre en œuvre ces moyens tout en garantissant une certaine concomitance, une cohésion, entre la prestation d'origine et celle qui va être effectivement exportée. Mais dans ce contexte d'internationalisation de l'activité, de délivrance à distance et pour beaucoup, de forte de sous-traitance, elle doit surtout trouver les relais qui lui permettront de garantir cette concomitance. Pour ce faire rappelons qu'elle doit intégrer les paramètres culturels, académiques et scientifiques locaux. Elle doit aussi en préalable tenir compte du manque cruel d'expertise scientifique locale, mais aussi s'adapter elle-même à un contexte nouveau,

en pleine évolution. Mais encore faudrait-il que les partenaires locaux soient intéressés et/ou capables de pouvoir répondre à cette mission ?

La sous-traitance confère une responsabilité capitale au personnel local, permanent ou vacataire. Il en est ainsi des enseignants, des assistants de programme, des tuteurs de stage et de mémoire, des intervenants issus des entreprises, etc. Toutes ces personnes doivent délivrer ou accompagner les cours magistraux ou les travaux dirigés, former les étudiants à la pratique de méthodes pédagogiques nouvelles ou aider à développer leurs capacités d'apprentissage autonome, aider à une mise à niveau scientifique, servir d'intermédiaire entre l'université locale et étrangère pour faciliter la communication. La mise en place de tous ces moyens est grandement liée au niveau d'implication des partenaires locaux, de leur capacité à intégrer les objectifs de l'offre et de leur volonté à vouloir s'identifier ou s'associer au projet.

Comme pour le processus qui associe les étudiants à la réalisation et à la qualité de la formation, nous pouvons considérer que l'ensemble des fonctions ou des compétences requises auprès des équipes pédagogiques relais est essentiel et ainsi, par voie de conséquence, facteur de risque interne à la production de la formation pouvant compromettre la concomitance du programme, figure 5.7 :



(\*) Les risques sont liés aux attendus potentiels des établissements étrangers envers les équipes pédagogiques et sous-traitantes locales. Ce personnel compétent local est peu disponible, il est rare. C'est donc un facteur de risque qui peut avoir un impact sur le processus de délocalisation et notamment sur la qualité d'une assistance pédagogique essentielle dans ce genre de projet.

[Figure 5.7 - Les facteurs de risques internes liés au personnel pédagogique local (\*)]

Comme préalable, il faut se rappeler que les ressources locales disponibles et correspondantes au profil recherché sont rares. Lorsqu'il existe, ce personnel doit pouvoir s'adapter à une situation nouvelle et à des pratiques innovantes. Il doit aussi accepter des conditions salariales très inférieures aux standards internationaux. Ceci impose d'être motivé et d'être soutenu par des moyens suffisants d'accompagnement et de formation. L'établissement étranger doit compenser une direction de programme assumée de manière

alternative et à distance. Ainsi le personnel pédagogique doit-il fréquemment assumer des fonctions de direction mais aussi de relai entre les structures locales et étrangères, fonctions qui requièrent de nombreuses compétences dont une forte réactivité, de la motivation et une capacité de travailler de manière autonome. Face aux difficultés de pouvoir trouver un personnel possédant autant de compétences, il faut dès lors mettre en place une politique salariale adéquate dans un contexte de forte bulle spéculative à l'emploi.

Ainsi, pour toute activité, l'établissement étranger doit trouver le bon équilibre entre le contrôle des activités et l'implication des partenaires. Le risque d'incohérence doit être considéré en fonction du degré d'intérêt d'implication des établissements et du personnel à l'égard du projet. Partant de ces paramètres, les établissements présentant des caractéristiques communes peuvent être rassemblés en quatre groupes, allant de la plus forte autonomie, le groupe 1 (RMIT, AIT Viêt-nam) vers le plus fort degré de sous-traitance, le groupe 4 (comme c'est le cas d'un diplôme délocalisé dans une structure non spécifique au sein d'un département).

### 5.7.1 Des intérêts stratégiques disproportionnés

En accueillant un diplôme délocalisé, tous les établissements ont de prime abord des intérêts potentiels communs. Ils accueillent un programme phare qui peut comporter des avantages scientifiques, économiques ou d'affichage. Par contre, la place du diplôme au regard de l'activité globale de l'établissement peut nettement jouer sur le niveau d'implication ou d'intérêt de chaque établissement.

Ainsi, contrairement à l'importance de ces MMI pour les structures étrangères autonomes du groupe 1, ces diplômes ne représentent pas le cœur de métier des universités locales. Ils sont une activité subalterne pour leur développement, négligeable au regard de leur volume global d'activités et au niveau alimentaire<sup>1025</sup>. Elles sont finalement faiblement associées aux marques des établissements étrangers. L'échec du projet pourrait être rapidement compensé par l'accueil éventuel d'un autre établissement, d'un autre diplôme. Ce qui peut être interprété comme un détachement n'est probablement pas seulement lié au faible volume d'activités représenté par le seul diplôme qui peut dès lors toujours apparaître comme expérimental, marginal. Ce peut être aussi la conséquence du peu de coopérations ou de relations existantes entre les deux établissements ayant précédé la délocalisation ou la motivant. Il en est notamment ainsi avec les nouveaux entrants car la faiblesse de l'intégration des programmes peut être imputable à une existence trop courte qui ne permet pas en l'état d'instaurer des relations plus profondes. Il faut rappeler que les programmes existent en moyenne depuis cinq ans et que 25% d'entre eux n'existent que depuis trois ans.

Comparativement aux établissements vietnamiens, le chiffre d'affaire du RMIT Vietnam ne dépend pas non plus des seuls MMI délocalisés par sa maison mère, mais ces dernières sont prioritaires et forment une image d'excellence scientifique de la marque. De plus, le même concept de délocalisation de brevets ou de reconnaissances internationales fait vivre toutes les autres activités (licences et diplômes linguistiques). Nous retrouvons une situation similaire pour le CFVG et l'AIT. Leurs marques est intimement associées à celle de l'établissement qui délocalise. Dans ces conditions, que ce soit le personnel ou l'établissement, les conditions d'une forte implication sont réunies.

Ainsi, généralement nous pouvons considérer que les intérêts stratégiques des groupes 2 à 4 sont totalement disproportionnés entre les établissements étrangers et vietnamiens.

<sup>1025</sup> Rappelons que les universités publiques actuellement concernées par ces activités accueillent jusqu'à 10 000 étudiants, y compris ceux de la formation continue.

### 5.7.2 Un intérêt stratégique partiellement partagé

Nous trouvons **dans le groupe 2**, les MMI délocalisés dans des structures spécifiques pouvant être considérées comme des campus autonomes au sein d'une université vietnamienne. Il en est ainsi des PUF ou de HSB. Cette situation peut entraîner des effets partagés limités entre les établissements étrangers et le personnel local. Comme pour le groupe 1, ils peuvent escompter sur l'implication d'un personnel totalement voué à l'activité et ainsi agir en principe librement en termes d'accompagnement, de formation ou de contrôle. Cependant, le statut public et privé confère des divergences entre ces deux structures qui rejaillissent sur leur pérennité. C'est ainsi qu'en tant qu'établissement privé, non subventionné, l'HSB ne peut compter que sur lui-même. Il est totalement détaché de l'établissement d'accueil, la motivation et l'implication de ce dernier sont dès lors essentiellement garanties par les intérêts économiques et marketing. Pour le reste, en termes de contrôle et de motivation du personnel, il a tous les avantages des structures du groupe 1.

Même s'ils présentent de nombreux avantages similaires, les PUF, en tant que structure subventionnée, représentent des enjeux différents sous cette forme de plateforme consacrée à la délocalisation de plusieurs marques et donc de plusieurs modèles différents. Le personnel permanent est embauché pour assumer des projets qui se côtoient, son attachement et son adaptation aux méthodes propres à chaque établissement peut être plus difficile à obtenir. De plus comme pour tous les projets de financement publics, les PUF sont limités dans le temps et peuvent renvoyer l'image d'une certaine précarité. Comme pour l'HSB, l'autonomie de structure écarte un peu plus les possibilités de travail coercitif avec l'université d'accueil. Ce qui peut réduire les possibilités de travail en synergie, aux intérêts promotionnels ou économiques. Il reste aux PUF à pouvoir fédérer autour d'une idée commune telle que la francophonie scientifique, d'un État ou de perspectives de développement plus pérennes. Mais quoiqu'il advienne cette conjonction d'intérêts sera, à l'échelle de l'établissement d'accueil, essentiellement circonscrite au seul personnel local embauché pour la circonstance.

### 5.7.3 Un intérêt stratégique alimentaire et/ou marketing

**Le Groupe 3** est formé des MMI accueillis dans les départements internationaux spécialisé dans l'accueil des programmes étrangers payants, gérés par les universités d'accueil, comme ce peut être le cas des MMI accueillis à Polytechnique à Hanoi. À la différence du groupe précédent, les équipes qui encadrent les formations sont majoritairement contractuellement dépendantes de l'université locale. Il se pose dès lors les questions de contrôle, d'adaptation et de motivation du personnel. En tant que fonctionnaire de l'université d'accueil, la réussite du projet n'est pas rédhibitoire pour sa carrière même si l'expérience internationale peut être un excellent tremplin pour son avenir professionnel. Ce personnel assume l'accueil de plusieurs MMI indépendants et exerce souvent, notamment pour les plus expérimentés, des activités parallèles dans d'autres départements ou à titre privée. L'implication et la motivation peuvent s'en trouver réduites. Ce personnel est dirigé par des cadres délégués locaux, ce qui demande le renforcement des outils de coopération pour garantir la cohésion, car l'université étrangère n'a pas totalement barre, ne maîtrise pas totalement le processus de recrutement des personnels. Dans ce contexte, la politique de formation est difficile à concevoir pour un personnel peu contrôlable et qui risque d'être peu mobilisé. À l'instar de polytechnique à Hanoi et des nombreux départements internationaux qui se créent pour l'accueil de programmes étrangers, l'intérêt de l'établissement d'accueil apparaît dès lors essentiellement tourné vers l'affichage marketing, la possibilité de faire

miroiter une offre de niveau internationale et tout à la fois de pouvoir profiter de revenus financiers qui peuvent, dans le cas d'un fort développement, être très appréciables. C'est la perspective de produire une stratégie de volume pour l'accueil de programmes internationaux avec notamment l'extension vers les licences et la formation continue.

#### 5.7.4 Un intérêt stratégique conditionnel de coopération

**Le groupe 4** comprend les MMI directement gérés dans des départements vietnamiens dans le cadre d'accords bilatéraux. Généralement, le fonctionnement est garanti par la mise en place d'une organisation spécifique et minimale, sous l'autorité d'un cadre du département et/ou en relation avec le service des relations internationales de l'université. Les différences avec le groupe précédent résident donc dans le fait que la micro organisation se crée au sein du département pour assurer ce projet. C'est un service souvent inhabituel et généralement intégré à la charge de travail commune à tout le département. Un assistant au programme ou un secrétariat est parfois détaché tout en partie pour servir le projet, mais globalement nous pouvons considérer que le MMI est géré qualitativement de manière marginalement différente comparativement aux autres filières programmes vietnamiens du département d'accueil. On retrouve ainsi avec encore plus de force les risques imputables à un personnel qui n'est pas investi totalement sur cette activité, qui n'est pas formé et qui découvre cette nouvelle responsabilité à assumer et qui n'évolue pas dans une organisation totalement tournée vers l'accueil du programme délocalisé. Ces caractéristiques rendent encore plus complexe la mise en place d'outils de contrôle et de gestion du personnel. Elles demandent la mise en place de moyens pouvant plus que jamais intéresser et motiver un personnel pour qu'il puisse produire un service différencié et d'excellence. Dans ces conditions, l'intérêt stratégique de l'établissement et en particulier du département d'accueil s'avère ne pouvoir s'inscrire que dans un registre de coopération de type culturel, traditionnel. Les résultats dépendent très largement de la bonne volonté d'un noyau de personnes issus des deux établissements partenaires et permettant de faire subsister le projet malgré toutes les difficultés de sa mise en place.

**Nous constatons ainsi que plus la structure locale développe une stratégie visant au développement de l'accueil de programmes internationaux, plus grandes seront les chances de la voir porter un personnel impliqué et motivé par sa réussite. On observe aussi logiquement que plus la structure d'accueil est autonome, moins le niveau d'influence de l'environnement académique local sera important et plus l'intégration dans l'université d'accueil vietnamienne sera aléatoire.** Ce facteur a des conséquences directes sur les capacités et le niveau d'adaptation des activités aux spécificités locales et notamment pour tout l'environnement pédagogique.

**Le niveau du risque stratégique lié à cette intégration est naturellement relatif aux objectifs de l'université étrangère, à l'importance qu'elle accorde à ce paramètre d'adaptation.** La question se pose notamment au niveau des méthodes pédagogiques et peut avoir un impact direct sur la qualité du transfert des savoirs.

**« La formation, par exemple, dans un pays collectiviste longtemps privé de toute possibilité d'initiatives personnelles ne peut pas être la même que celle donnée dans un pays capitaliste misant sur la primauté de l'individu »<sup>1026</sup>.**

Au quotidien, la question de l'adaptation aux spécificités peut ainsi se poser. **De l'avis de nombreux spécialistes, le croisement des différences de pratiques dans un contexte**

<sup>1026</sup>

Les actes des 7èmes Journées Scientifiques « La formation à l'Entrepreneuriat », page 14. Colloque CIDEGEF,

Montréal : [http://www.cidegef.refer.org/index\\_revue.htm](http://www.cidegef.refer.org/index_revue.htm) , le 12/12/08.

**particulier et surtout en plein développement, nécessite en théorie de la part des acteurs, « une comparaison systématique des objectifs des études, des cursus, des supports et méthodes pédagogiques et des systèmes d'examens. Il s'agit là d'un point capital qui prend une valeur encore plus importante lorsqu'il s'agit d'adapter les cours à des cultures fondamentalement différentes »** <sup>1027</sup>.

Et c'est bien le cas dans l'environnement académique vietnamien dans lequel on peut se demander comment il est possible de lier des méthodes interactives avec celles qui marquent de manière intensive et si traditionnelle l'environnement académique vietnamien ? Question fondamentale pour aller dans le sens d'une communauté universitaire internationale qui plébiscite si largement ses programmes et ses méthodes qui sont censées la différencier et la valoriser sur le marché.

Question tout autant fondamentale quand il s'agit de donner les moyens aux étudiants de s'approprier leur formation. Malgré le désir profond d'apprendre de ces étudiants, la confiance qu'ils portent habituellement aux enseignants et pour la plupart leur fort potentiel intellectuel, seuls quelques uns d'entre eux sont initialement porteurs du profil attendu au recrutement. Il a été démontré qu'ils pouvaient s'adapter en quelques mois sous réserve d'être fortement encadrés, mais la durée de vie d'un master et les conditions globales d'apprentissage généralement proposées rendent cette perspective possible pour une minorité.

On se rend compte que ce qui peut paraître comme un avantage pour les structures plus autonomes peut devenir une faiblesse. Elles ont comme avantage de pouvoir plus facilement conduire le projet en adéquation avec leurs concepts, mais parallèlement elles risquent de s'éloigner d'un partenariat local qui peut faciliter l'adaptation des méthodes.

L'université étrangère peut aussi s'interroger sur la capacité du partenaire local de pouvoir répondre à ses attentes. Les universités locales ont à ce titre un potentiel globalement comparable. Celles qui sont spécialisées dans la gestion et l'économie ont cependant un avantage comparatif en termes d'expertise scientifique, sachant que le jeu des mobilités entre établissements vietnamiens est très actif. Quelques rares universités, telles que Polytechnique, ont des ressources financières propres qui leur permettent de mener une stratégie internationale moins influencée par les aspects économiques, ceci peut être un avantage pour privilégier le développement et libérer les initiatives.

Certaines universités privées peuvent devenir des partenaires intéressants. Elles ont une marge de manœuvre plus importante concernant notamment l'organisation, la gestion du personnel, l'adaptation des structures, l'innovation. C'est notamment le cas des universités Hoa Sen ou de la future université Tri Viet (Vung Tau). Elles ont un positionnement géostratégique aussi intéressant que leurs concurrentes publiques mais fondent leur stratégie de développement sur des coopérations internationales plus intenses et intégrées comme Polytechnique à HCMV avec le MMI de Maastricht. Mais encore faut-il qu'elles puissent trouver les fonds pour se développer, ce qui n'est pas actuellement évident car elles ont des difficultés à trouver des investisseurs.

En définitive, les spécificités des acteurs intervenant directement dans la production des formations leur confèrent le pouvoir d'interférer sérieusement sur la qualité et la cohérence des MMI délocalisés. Cette influence s'exerce sur toute la chaîne de valeur mais principalement sur l'ingénierie pédagogique. Elle résulte de la confrontation entre les paramètres ou concepts qui ont permis de construire les formations occidentales avec

<sup>1027</sup> G.Laurey, « La Mobilité : un acquis », *op. cit.*

la réalité de l'environnement vietnamien. Ceci s'avère particulièrement évident pour les étudiants vietnamiens qui aux niveaux : **promotionnel**, préfèrent s'en remettre à leur réseau restreint et ignorent les standards internationaux de communication et d'influence – **personnel**, fondent leur projet de formation essentiellement sur le diplôme plus que sur l'acquisition de compétences – **académique**, possèdent des connaissances scientifiques et méthodologiques nécessitant de forte mise à niveau. Autant de paramètres qui les distinguent des étudiants occidentaux et qui interrogent l'efficacité des méthodes mise en place par l'offre étrangère.

Ainsi leur capacité à pouvoir jouer le rôle attendu pour construire leur formation et acquérir les savoirs transférés n'est pas garantie. L'élément factuel qui témoigne le mieux de ce risque majeur d'incompatibilité culturelle et académique de fond est révélé par les problèmes de communication. L'utilisation forcenée de la langue anglaise complique largement la capacité de l'offre de pouvoir garantir un transfert concomitant. Le niveau linguistique faible, voire très faible, de la majorité des étudiants et de certains enseignants, freine les possibilités de recrutement des étudiants et des enseignants, limite sérieusement sur les aptitudes à communiquer et finalement impacte directement sur la qualité des savoirs transférés.

**On retrouve dans une autre mesure des décalages culturels ou académiques au niveau des équipes universitaires locales.** Elles sont elles aussi porteuses de savoirs et de méthodes scientifiques souvent fortement différenciées des pratiques occidentales. La question de l'adaptation des méthodes, de la mise en place d'outils de supervision et d'accompagnement se pose dès lors avec force. Il en est de même du niveau d'implication et de motivation de partenaires qui jouent un rôle clé et qui doivent être convaincus par l'intérêt du projet pour pouvoir s'investir pour mener à bien un projet difficile qui demande un fort investissement.

Les choix stratégiques deviennent ainsi cruciaux pour l'offre étrangère qui doit faire des compromis, qui doit se poser des questions de fond. Entre le maintien de ses méthodes et leur adaptation, entre le pouvoir accorder aux partenaires pour assurer localement le projet et la volonté de vouloir le contrôler. Une situation donc peu commune, qui renforce l'influence des acteurs, qui contraint à la mise en place de moyens nouveaux, qui compliquent les conditions d'une délocalisation et renforce les besoins de développer d'investir. Face à la place prépondérante des partenaires locaux, il faut pouvoir susciter leurs intérêts, les impliquer pour créer une certaine complicité. Ce niveau d'implication potentiel dépend largement des structures d'implantation, de la dépendance des prestataires à l'égard du projet, de la place du MMI dans la stratégie de développement de l'établissement d'accueil.

Ainsi, nous mesurons combien les spécificités des acteurs majeurs peuvent influencer la prestation délocalisée. Elles représentent des risques potentiels qui peuvent remettre en cause une production concomitante de la prestation. Elles poussent aussi à une profonde réflexion méthodologique et stratégique sur la manière de conduire notamment l'ingénierie pédagogique des programmes et sur celle qui permettent d'associer les partenaires.

### 5.8 Le positionnement idéologique et éthique de l'offre

---

Comme dans tous les marchés, les concurrents directs doivent intégrer tous les paramètres pour fonder leur stratégie et atteindre leurs objectifs et se différencier, mais au Viêt-nam, est-ce que tous les concurrents partent avec les mêmes égalités de chances ? Ce jeu concurrentiel pourrait s'avérer banal s'il s'agissait d'une activité orientée vers des prestations de service classiques : un séjour en vacances, une assurance, un produit

financier, etc. **Cependant, à l'instar des prestations hospitalières, comme pour celles qui touchent à tout service public vital, la délocalisation d'un MMI dans notre contexte comporte des particularités qui interfèrent sérieusement sur le positionnement des concurrents et la différencient nettement des autres marchés.** Il s'agit notamment de la reconnaissance du concept même de marché de l'éducation aux yeux des acteurs directs et des concurrents et la présence de concurrents, publics et privés, à vocation très différenciée.

Ces enjeux peuvent avoir des conséquences stratégiques très importantes. Ainsi, la manière dont les acteurs reconnaissent la pertinence d'un marché peut interférer directement sur leur comportement, sur leur capacité de mener une lutte concurrentielle. D'autre part, le statut privé ou public des concurrents interfère quant à lui directement sur les modalités de la délocalisation et a des conséquences directes sur les résultats.

Comme nous avons pu largement le constater, la délocalisation d'un MMI n'est pas une prestation comme les autres. Ce n'est pas uniquement un bien de consommation courante, au seul bénéfice d'un consommateur, mais aussi une prestation dont les résultats peuvent revêtir un caractère social, fondamental, voire dramatique pour le développement du pays. Par conséquent, les concurrents directs ne sont pas censés n'être que des prestataires de service avides de rentabilité, ils peuvent être aussi des partenaires porteurs d'une mission sociale. Entre son aspect social et commercial, cette situation nouvelle pour la majorité des concurrents est génératrice de déséquilibres. C'est ainsi qu'un bon nombre d'universités, notamment publiques, découvre les réalités de l'autofinancement, de la bonne gestion mais aussi les ambiguïtés d'un système qui leur demande à la fois de produire de l'éducation et d'être efficaces, de marier l'efficacité avec la recherche, la production avec le transfert de savoir, bref les avantages et les inconvénients des systèmes public et privé. Il faut répondre aux besoins de développement du Viêt-nam, satisfaire l'intérêt d'étudiants devenus des clients, tout en garantissant leurs propres intérêts et en assumant leurs obligations. La délocalisation génère ainsi des dilemmes de l'ordre du positionnement idéologique ou éthique, que les établissements doivent intégrer dans leurs choix stratégiques, parce qu'elle :

1. est une prestation particulière à vocation sociale, éducative, jugée capitale pour le développement du Viêt-nam, comme en témoigne les motivations premières qui ont conduit l'Etat à rechercher des partenaires étrangers, publics ou privés ;
2. génère une relation duale entre des concurrents du secteur privé et public créant d'emblée, par le truchement des aides publiques, une situation de déséquilibre dans le marché ;
3. peut provoquer une relation conflictuelle interne pour des établissements devant assumer une activité nouvelle et faire face à des contraintes de rentabilité inhabituelles.

C'est ainsi que des organisations telles que l'AUF s'impose d'emblée et clairement pour ses objectifs de développement au profit du pays alors que parallèlement le RMIT affiche sa volonté de produire des formations de qualité grâce à l'actionnariat privé. Mais ce positionnement ne s'affiche pas toujours aussi clairement et l'offre doit s'interroger sur les attentes auxquelles elle souhaite répondre. Souhaite-elle délivrer coûte que coûte un diplôme et former un maximum d'étudiants, valoriser sa marque et attirer des élites ? S'inscrit-elle dans une logique purement culturelle, en plaçant avant tout la pérennité au cœur de son action en faveur des partenaires vietnamiens, en souhaitant répondre aux besoins de développement à long terme du pays ?

Ajoutée à toutes les contraintes de l'environnement local et direct du marché, l'intégration de ces paramètres complique largement la recherche d'une stratégie qui soit en cohérence avec les finalités des établissements en question. Pour cette raison, on constate que « *la position des acteurs internationaux, notamment universitaires, est paradoxale [...] Les différentes stratégies envisageables par les opérateurs d'un tel marché éducatif seraient également assez claires, mais, à quelques exceptions près, leurs développements dans cette région du monde ne participent pas nécessairement d'une stratégie globale délibérée* »<sup>1028</sup>.

En effet, la spécificité de ce marché semble placer bon nombre d'établissements en position de subir plutôt que de mener leur stratégie. **Mais ne pas choisir, n'est-ce pas déjà un choix et dans ce cas, n'est-ce pas un risque de perdre le contrôle de l'activité ?**

### 5.8.1 Entre le positionnement privé et public

Malgré l'incertitude, des modèles stratégiques très différents existent bel et bien, mais pour autant, la lutte concurrentielle *stricto sensu* entre les établissements, est quant à elle très feutrée. Quels en seraient les motifs ? Cette situation résulte notamment de la jeunesse du marché, de la recherche du positionnement des concurrents mais elle est peut-être aussi le reflet d'un certain malaise de la part d'établissements, notamment publics, qui se cherchent dans ce jeu concurrentiel, dans ce marché, qu'ils tardent à reconnaître ou qui n'existe peut-être pas véritablement !

Mise à part l'attention particulière portée sur les tarifs et une guerre larvée concernant le monopole anglophone, les concurrents semblent évoluer les uns à côté des autres, comme s'ils s'ignoraient, dans une sorte de pacte de non agression. Les rares concurrents qui travaillent ensemble ou côte-à-côte, le font en tant qu'opérateurs sous couvert de programmes d'aides publiques. Il en est ainsi de l'AIT, de l'AUF, du CFVG ou des PUF. Nous n'avons pas connaissance d'accord entre établissements anglo-saxons. Les seules activités communes relevées sont promotionnelles et impulsées par des agences de développement des pays. Ainsi, la seule lutte concurrentielle affichée semble provenir d'Etats, qui soutiennent leurs établissements localement ou d'origine, dans la perspective de promouvoir des politiques d'influences nationales ou franchement économiques. Seuls quelques rares établissements, notamment ceux qui ont acquis une certaine notoriété et assise locale, se permettent de faire des batailles médiatiques importants. Dans tous les cas, ces campagnes promotionnelles ne s'alimentent pas d'une bataille comparative entre les différentes prestations, même pas au niveau tarifaire. Les slogans sont tous identiques, on vend le rêve de diplôme et d'expertise étrangère, la carrière internationale, la qualité de certains environnements pédagogiques, la flexibilité de certaines conditions (paiement, horaires, qualité de l'accueil, cours d'anglais, remise à niveau, etc.). En ce qui concerne les rares ressources humaines disponibles et locales, cette contrainte est assumée sur le tard avec les partenaires locaux, car l'essentiel du recrutement se joue de toute façon au sein du réseau interne.

L'agressivité commerciale entre les concurrents directs semble annihilée par la combinaison de plusieurs facteurs. On a largement observé que l'offre se sent protégée par un marché qu'elle considère comme très large, il serait donc inutile de rechercher des parts chez le voisin. Elle préfère se concentrer sur les aspects opérationnels, la recherche de ressources financières ou humaines et sur la possibilité de capter les candidats potentiels.

<sup>1028</sup> Joël Broustail, en collaboration avec Palaoro Gilbert, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, *op. cit.*, page 70.

De toute façon, pour la majorité des MMI, la confrontation commerciale ne peut pas avoir lieu dans la mesure où ils sont abrités par des partenaires locaux qui sont frères et qui sont sollicités pour assurer cette promotion. De plus, il est fréquent que ces derniers abritent parallèlement des concurrents directs, ce qui pourrait entraîner une situation ambiguë à gérer en cas de confrontation. D'autre part, ces établissements locaux sont peu compétents en la matière et n'ont de toute manière pas plus vocation à vendre les MMI que ne l'a la majorité des universités étrangères présentes, notamment celles du secteur public. Difficile aussi d'imaginer une lutte frontale entre établissements étrangers provenant d'un même pays, surtout lorsque l'on connaît la place accordée à l'image de la culture académique nationale pour mieux « se vendre ». En fin de compte, un nombre restreint de pays se partagent le gâteau ! Dans le même registre, on peut supposer que les agences nationales de développement observeraient d'un mauvais œil ces comportements que l'on pourrait qualifier de cannibales.

En somme, peu d'éléments permettent d'alimenter cette lutte concurrentielle et de mettre en évidence les importantes différences de moyens, de ressources, de méthodes qui pourtant existent entre les concurrents. Il y a matière à comparer mais envers quoi, suivants quelles représentations qualitatives, quelles sont les normes des prestations standards qui pourraient servir de modèle ? Bref, que reste-t-il dès lors comme arguments de différenciation si ce n'est le tarif ?

Mais ce n'est pas tout : on peut aussi se demander quel serait le sens d'une lutte concurrentielle sachant que la majorité des belligérants, les universités publiques locales et une bonne part des établissements étrangers, sont liés par le sacro saint principe du service public. On peut en effet se demander comment le statut des établissements peut rejaillir sur leurs choix et quel peut être son impact dans le jeu concurrentiel.

Pour entrer en lutte commerciale, encore faut-il reconnaître que le commerce existe. Alors que de nombreux facteurs semblent réunis pour démontrer la présence d'un marché des MMI au Viêt-nam, une partie des concurrents directs a de bonnes raisons d'en douter. Ces derniers n'ont pas vocation à se tourner vers le business. Mais ont-ils vraiment le choix ? Comment gérer la nécessité de s'ouvrir et de s'autofinancer, de compenser les nouvelles politiques publiques et de décentralisation des soutiens aux établissements ?

**Du point de vue des clients potentiels**, l'offre étrangère apparaît uniforme, elle représente la possibilité de poursuivre une formation d'élite à condition de pouvoir la payer. Commerce ou pas, il s'agit avant tout de profiter d'une opportunité de plus, offerte par l'ouverture de leur pays. Les étudiants/clients ont l'habitude de financer leur formation en s'inscrivant dans le système public. Le besoin de s'autofinancer apparaît dès lors encore plus logique lorsqu'il s'agit d'un prestataire étranger. Rappelons-nous que l'université vietnamienne est payante pour tous les étudiants et elle est discriminante car accessible essentiellement aux riches. Les MMI ne font que s'inscrire dans cette logique, en l'aggravant même, puisqu'ils sont bien plus chers que les masters vietnamiens. Ces jeunes s'inscrivent complètement dans une logique de marché et considèrent l'offre étrangère, sans distinction nationale ou statutaire, comme avant tout la possibilité d'accomplir leur rêve, une alternative à l'impossibilité de partir à l'étranger.

**Vue sous l'angle des universitaires vietnamiens**, la vision est similaire dans la mesure où il s'agit d'un échange de bons procédés, du « gagnant-gagnant ». Le regard est toutefois porté différemment vers les établissements avec qui ils partagent une coopération de longue date et qui proposent des tarifs très bas. Ceux-ci ne font pas du business, ce sont avant tout des partenaires poursuivant une logique culturelle. Tous les autres sont perçus comme des prestataires avec lesquels va s'établir un échange commercial porté

par le milieu académique, avec à la clé toutes les retombées scientifiques, économiques ou marketing pouvant profiter à tous les acteurs. **C'est un échange comme les autres, qui paraît tout à fait logique dans l'esprit vietnamien et qui considère l'activité commerciale au service de l'éducation. Le point de vue de l'offre étrangère est vécu de manière hétérogène :**

- **les établissements anglo-saxons, privés, sont en adéquation avec les acteurs vietnamiens. En cohérence avec leur pratique à domicile, ils affichent clairement leurs objectifs commerciaux au Viêt-nam.** Ils répondent à une demande et investissent un marché. Ils vont chercher ailleurs le public qu'ils ne trouvent pas chez eux, ou qu'il leur est difficile d'acquérir à domicile car la compétition est très rude ;
- mi-publiques mi-privées, les écoles de commerce belges ou françaises sont dans une autre alternative, à l'image de ce qu'elles vivent « à la maison ». Elles ont pu jusqu'à présent proposer des tarifs réduits grâce à des subventions portant sur l'activité. La disparition progressive de ces aides les amènent peu à peu vers une logique d'autofinancement identique à celle des anglo-saxons. Ainsi, comme toutes les grandes écoles de commerce, ils sont accoutumés à poursuivre une logique commerciale, à la lutte concurrentielle. **Bénéficiant encore directement ou pas de subsides publics pour fonctionner au Viêt-nam, représentant une offre provenant des pays francophones, cette offre reste cependant au Viêt-nam à la croisée des chemins ;**
- **les établissements publics sont dans une situation encore plus controversée, voire ambiguë, qui oscille entre la réalité économique et la défense de leur éthique.** L'ambivalence se traduit parfaitement par une politique tarifaire qu'ils sont contraints de majorer au Viêt-nam, comparativement aux prix pratiqués à domicile. Même s'ils restent faibles comparativement aux coûts réels, le fait de faire payer plus cher ces étudiants est souvent vécu pour beaucoup d'enseignants comme allant à l'encontre d'une éthique car même le tarif le plus faible d'entre eux restera deux fois plus cher qu'un master vietnamien, alors qu'avec un prix moyen de neuf mille dollars il est possible de se construire une petite maison. **Pour certains, le MMI peut être délocalisé à condition qu'il ne coûte « pas trop cher », mais pour d'autres, le MMI ne peut être qu'une formation à développer dans l'esprit des coopérations culturelles et donc un investissement très difficile à amortir sans aides publiques.** Parallèlement, ils sont soumis à des pressions : économique, qui les pousse à une meilleure gestion ; marketing, qui les incite à se faire reconnaître à l'étranger ; éthique et académique, qui les invitent à maintenir le cap de l'échange, de l'universalisme, du partage des savoirs.

### 5.8.2 La pertinence du positionnement de l'offre

Que la prestation soit délivrée par un établissement privé ou public, ils se doivent de mettre en place une stratégie et de trouver les moyens en intégrant toutes les contraintes de l'environnement afin de délivrer leur formation tout en préservant sa qualité. Mais encore faut-il s'entendre sur la qualité et pouvoir l'évaluer.

Pour un établissement privé à vocation commerciale, la reconnaissance et l'évaluation des résultats passent avant tout par la reconnaissance du marché et du public, dans une recherche du meilleur rapport qualité/prix pour satisfaire l'étudiant/client. La dimension économique est primordiale puisqu'il faut équilibrer le budget tout en satisfaisant les clients et les actionnaires. Pour un établissement public, l'évaluation de l'activité s'inscrit plus dans

un processus d'autoévaluation et de reconnaissance par la profession, avec en ligne de mire le projet de l'apprenant à qui il faut transmettre les savoirs les plus pertinents, les plus actualisés possibles. Dans ce cas, la dimension économique est certes importante, mais secondaire afin de libérer les capacités de production et de transmission du savoir.

Que ce soit pour un établissement privé ou public, nous manquons dans les deux cas de recul pour mesurer précisément les conséquences de ces mises en œuvre stratégiques. Nous sommes dans un marché émergent et immature, où la concurrence n'a pas pu encore jouer à plein son rôle d'autorégulation par le marché. **Mais le pourra-t-elle un jour dans un tel contexte, avec une telle diversité d'acteurs et d'enjeux ?** Nous sommes aussi dans un environnement académique et géographique qui ne permet pas en l'état la mise en place sérieuse de contrôle et d'évaluation d'une reconnaissance qualitative par le marché. C'est pour ces motifs que des organisations publiques nationales ou internationales telles que la Conférence française des présidents d'université (CPU)<sup>1029</sup>, l'UNESCO ou l'OCDE s'inquiètent très sérieusement sur le devenir de la marchandisation des programmes délocalisés et même pour les établissements publics. L'inquiétude de la CPU porte sur les établissements publics qu'elle représente mais révèle certains faits qui peuvent se rapporter à toute l'offre étrangère présente sur le marché. Elle s'inquiète notamment du non respect de principes fondamentaux<sup>1030</sup> :

**« Dans quelques cas, on assiste au contournement des dispositions nationales ou à des pratiques opportunistes qui mettent à mal la déontologie mais aussi l'image de l'enseignement supérieur français à l'étranger et la pérennité des coopérations qu'il poursuit. Il convient donc d'éviter les délocalisations sauvages qui soulèvent de très sérieuses réserves ».**

Certaines pratiques sont remises en cause, comme le choix des partenaires non homologués ou des tarifs trop élevés. La CPU fustige ainsi les implantations à l'étranger conduites par des universités « peu scrupuleuses » qui souhaiteraient simplement accroître leurs effectifs et donc leurs dotations budgétaires. Les inquiétudes de la CPU sont partagées par de très sérieuses agences de contrôle de la qualité mises en place notamment dans des pays tels que l'Australie, où la régulation du marché de l'éducation est vitale au vu de l'importance du secteur. Directement concernée par le Viêt-nam, l'Australie tente ainsi depuis fort longtemps de réguler le marché de l'éducation et dénonce des abus de la part de certains de ses établissements qui multiplient les initiatives sans les contrôler et dans le but essentiel de faire « du chiffre ». Le Viêt-nam est dans ce sens un terrain privilégié car assez libre de tout contrôle, éloigné, où les étudiants/clients s'autofinancent et sont donc

<sup>1029</sup> Source : La Conférence des présidents d'université (CPU), extrait le Journal Les Echos, 12/04/2007.

<sup>1030</sup> La CPU dénonce aussi la délocalisation vers certains pays, notamment du Maghreb, où la qualité et la fiabilité des partenaires privés locaux ne manquent pas d'inquiéter : « Même si les établissements privés sont reconnus par les autorités ministérielles locales, ils ne font l'objet d'aucune évaluation. Il est avéré qu'à ce jour la grande majorité de ces établissements rencontrent des difficultés de recrutement, ne sont guère regardants sur la qualité des candidats à l'entrée et recherchent la légitimité nécessaire à la justification de droits d'inscription très élevés en important des compétences et un savoir-faire d'établissements français ». L'administration française pointe notamment du doigt un certain nombre d'universités qui n'ont pas les moyens de pouvoir délocaliser à une si grande échelle. Article : « On ne délocalise pas des formations pour gagner de l'argent ». Extrait d'une réunion du Conseil national pour la mobilité internationale des étudiants, en 2006, par le Vice-président chargé des relations internationales de la CPU. Compte rendu du 13 juin 2006 à Paris. « La lettre d'Egide », n° 44, dossier sur les formations « off-shore », octobre 2006. et site internet de campus France, [www.campusfrance.org](http://www.campusfrance.org) : les notes de Campus France I n°10 - octobre 2007 – Réf CPU - octobre 2007 - n° 101.

encore plus démunis de protection, où la tradition et la culture politique n'invitent pas, par ailleurs, à la critique envers les organismes, quels qu'ils soient.

Le marché de l'éducation apporte ainsi son lot de déconvenues comme les malversations graves enregistrées au Viêt-nam dans la dernière décennie<sup>1031</sup> ou encore plus récemment mais tout aussi gravement dans certains établissements étrangers. **Mais plus que ces faits totalement malhonnêtes, c'est surtout l'effet de masse critique des établissements qui est interrogé, leur capacité de pouvoir mettre en œuvre de bout en bout leur mission**, notamment à cause du manque de ressources humaines ou financières<sup>1032</sup>. Peu habitués à ce genre d'exercice, les établissements publics paraissent les plus exposés et ce d'autant plus que leur vocation les contraint à limiter les frais de scolarité, mais parallèlement, augmente leurs charges pour assurer le développement et la recherche. Cette activité les pousse à placer des problèmes opérationnels et de gestion interne (besoin d'autofinancement, recherche de clients, valorisation de leur marque, relation commerciale avec les partenaires) avant leur devoir de formation ouverte au public, centrée sur la recherche universitaire de haut niveau et à partager avec leurs collègues vietnamiens. **Il leur faut conjuguer les exigences d'un service public avec celles d'un autofinancement.**

C'est somme toute une question qui n'est pas nouvelle dans le commerce mais qui prend un sens particulier lorsqu'il s'agit d'un service public rendu à des étudiants étrangers et qui, de plus, est crucial pour le développement du pays. L'autofinancement risque donc de provoquer des dérapages qualitatifs, des prestations non maîtrisées, pour des tarifs souvent perçus comme prohibitifs. Au Viêt-nam, ces inquiétudes sont renforcées par l'éloignement du pays et la difficulté de mise en œuvre des moyens de contrôle. De plus, il attire les établissements de moyenne ou petite catégorie en termes de masse critique. Les établissements les plus prestigieux se tournent vers Bombay, Shanghai, Singapour, Taiwan, etc.

A ce titre, la situation de l'ULB/Solvay peut être éclairante. Jusqu'à présent, cet établissement a profité d'un bon positionnement local grâce notamment à la forte activité d'une coopération provenant de soutiens publics de la communauté belge francophone. Il y a plus de dix années, le projet est né d'une forte volonté politique de coopération éducative entre la Belgique francophone et le Viêt-nam. L'ULB/Solvay est dès lors devenu l'opérateur de ce programme. Il s'agissait « [...] *d'offrir des programmes à un prix raisonnable et de qualité pour les étudiants venant de la classe moyenne [...] une manière de développer un modèle social véhiculé par l'Europe* »<sup>1033</sup>. Ce projet finit par gagner la reconnaissance et la confiance des partenaires locaux. Les effectifs sont montés en puissance, l'activité s'est diversifiée grâce à deux spécialisations. Pour tous les partenaires, ce programme est donc arrivé à maturité et ce malgré une équipe restreinte et un partenariat local qui soutenait le programme *a minima*. Le projet s'est développé, les tarifs sont restés bas et l'ingénierie pédagogique était sous contrôle. Cependant, la vocation même de la coopération culturelle invite à mettre un terme à tout projet dans la mesure où il a atteint ses objectifs. Les

<sup>1031</sup> Jacques Hallak, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, op. cit.

<sup>1032</sup> Une étude de l'OCDE fait apparaître que pour la majorité des universités, la mise en place d'un MBA à l'étranger n'a pas entraîné de changements stratégiques et organisationnels importants. Les moyens utilisés dans le cadre habituel des relations de coopération ont été repris et les démarches restent artisanales, s'appuyant sur un nombre limité de personnes qui assument avec peu de moyens la responsabilité pleine et entière du programme, de l'étude de marché, jusqu'à parfois sa direction. OCDE, *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Op. cit.

<sup>1033</sup> Entretien avec un responsable belge du projet, source souhaitant restée anonyme.

subventions directes ont donc disparu. La question porte dès lors sur l'atteinte des objectifs : pérennité, reprise par les partenaires locaux, autofinancement de l'opérateur, formation d'un effectif suffisant, etc. Dans ce cas, ils semblaient être arrivés à la limite attendue, ce point crucial qui consiste à croire que le partenaire vietnamien va tout mettre en œuvre pour se substituer aux aides qui ont disparu. À l'image de tous les projets de ce type, c'est ce qui est défini par une prise en charge pérenne du programme par le partenaire local. Dans les faits, l'ULB/Solvay doit à présent assumer ces changements, notamment la question de sa vocation comparativement à celle de son équilibre financier, ce qui fait dire à l'un de ses représentants qu'« [...] *au-delà de 5000\$, un programme devient inaccessible pour eux [...]* » ; La fin des subventions fait dès lors pointer du doigt les limites des systèmes subventionnés. Il faut trouver des ressources supplémentaires sans perdre sa vocation sociale. « *Le partenariat fonctionne assez bien actuellement, chaque partenaire ayant sa raison d'être ; rompre cet équilibre, c'est engager les programmes dans une toute autre logique. [...]* ; *Sans le soutien actuel, les partenaires du projet seront obligés de jouer la même stratégie que les institutions anglo-saxonnes, à savoir un déploiement marketing pour le recrutement des candidats, des prix élevés destinés à la classe aisée [...]* ; *Le danger tient au fait que nos institutions sont très peu préparées à ce genre de stratégie, surtout que nous ne fonctionnons pas du tout sur ce modèle en Belgique ; et l'on pourrait craindre à court terme une disparition de nos programmes (trop peu d'élèves, niveau inférieur à ce que nous connaissons actuellement, démotivation des professeurs belges)[...]* ».

Ce témoignage révélateur du type de problèmes que la majorité des établissements publics doivent assumer, non seulement lorsque les soutiens s'arrêtent, mais aussi lorsqu'ils se lancent seuls dans un projet si ambitieux avec l'espérance d'un relai du partenaire local. Aussi, la perte du soutien financier peut-elle inciter l'université étrangère à se tourner vers son hôte et partenaire « naturel » pour pouvoir trouver des solutions synergiques qui permettraient de pérenniser le projet. On s'attend communément à un renforcement du soutien promotionnel, à la diminution des frais de prestations fournies, à la mise à disposition de plus de personnel, à plus de complicité. C'est là l'une des premières conséquences directes possibles de l'arrêt des soutiens : **les cartes entre les partenaires locaux et étrangers peuvent ainsi s'en trouver largement redistribuées.**

Nous avons cependant constaté que les universités locales sont essentiellement engagées comme des prestataires laissant le partenaire étranger assumer seul la direction du projet et donc le risque. Elles interviennent sur demande et assument leurs fonctions d'accueil et d'administration. **C'est leur manière de vivre le programme, la résultante d'un rapport partenarial qui paraît équilibré pour les deux parties, mais c'est avant tout le projet du partenaire. La collaboration attendue ne se décrète pas, elle est très complexe à obtenir dans la mesure où, dès le départ, le partenaire local n'a pas été impliqué ou ne s'est pas senti investi par ce projet.**

Les établissements étrangers privés rencontrent les mêmes difficultés pour équilibrer leur budget. De plus, ils ne peuvent pas compter sur les aides publiques et doivent couvrir les activités prises en charge par leur maison mère. Par contre, ils ont au moins l'avantage de l'expérience et d'avancer plus clairement vers des objectifs commerciaux, « vendre c'est leur métier ». Ils mettent ainsi en place un système de coopération et une contractualisation dont ils sont coutumiers qui inclut d'emblée les paramètres liés à l'autofinancement total. Ce que le partenaire privé attend du partenaire vietnamien est contractualisé, c'est un échange commercial clairement défini. D'autre part, le risque économique est rédhibitoire pour les établissements privés qui s'engagent totalement dans un processus d'autofinancement. Le

droit à l'erreur est directement couvert par les actionnaires, ceci invite probablement à une certaine sagesse en terme de gestion économique du projet.

Pour un établissement public, la dimension économique qu'il convient d'inclure dans le contrat est nouvelle, elle modifie fondamentalement sa vision du partenariat. Ils n'ont pas l'habitude de parler « de gros sous » dans des actions de coopération. La délocalisation sous-entend pour eux avant tout l'association systématique, la complicité du partenaire et ce bien avant toutes négociations pécuniaires. Une grande majorité d'entre eux sont encore présents pour rendre service au Viêt-nam et donc à leur partenaire local. Ils gardent une logique de coopération très orientée du Nord vers le Sud.

Mais finalement, la délocalisation est-elle une activité de coopération ? N'était-elle pas en train de changer d'horizon stratégique au Viêt-nam, **serions-nous dans une sorte de malentendu historique ?** Car la vision des partenaires vietnamiens est souvent différente et dans tous les cas elle n'est pas uniforme. Dans une activité de délocalisation, l'offre étrangère s'affiche avant tout comme un partenaire présent pour défendre ses intérêts. Le niveau historique d'implication fait partie des éléments déterminants dans le type de relation qui va s'instaurer. Au bout du compte, rares sont les établissements étrangers qui sont actuellement en mesure de faire valoir cet argument sur le marché. De plus, cet argument ne peut-il pas avant tout être perçu comme un avantage compétitif autant qu'un gage de coopération culturelle ?

**C'est ainsi qu' a contrario les programmes privés revendiquent tout autant le terrain de l'engagement social dans la mesure où les règles ont changé.** Le RMIT Vietnam défend la « cause sociale » par l'investissement et la commercialisation, tout autant qu'un établissement public. Elle est la première à avoir annoncé clairement des objectifs commerciaux et se considère comme un partenaire historique pour l'aide au développement du Viêt-nam :

**« Since 1992, RMIT has developed a strong association with Vietnam through education, business and research links in engineering, information technology, communication, finance and telecommunications [...] Social Impact : There are significant long term benefits of the project in terms of human resource development, employment and economic growth in Vietnam [...] Higher education and training in Vietnam will be strengthened. The University will provide a valuable model to assist Vietnamese institutions to develop appropriate flexibility in terms of curriculum, technology and methods of delivery »<sup>1034</sup>.**

Tous les prestataires, publics ou privés, affichent ce positionnement éthique, cette volonté de s'inscrire dans la dynamique de développement social du pays, de répondre à sa demande comme une sorte de préalable à toute activité.

La libéralisation des tarifs apparaît comme l'un des facteurs déterminants pour le positionnement de l'offre à l'égard du partenaire local. **En franchissant un certain cap tarifaire, l'offre publique ne s'impose plus seulement comme une offre sociale.** La moyenne des tarifs actuels de 7 000 US\$ de l'offre publique la place largement dans une perspective « business ». Par ailleurs, ces tarifs élevés n'enlèvent en rien la perception de la qualité de la prestation fournie aux yeux de partenaires locaux très inspirés par le système économique libéral.

Dans le cas d'une révision des accords partenariaux, suite à la disparition des soutiens, il faut donc pouvoir rebattre les cartes et mettre en valeur les différences avec l'offre

<sup>1034</sup> Portail RMIT Vietnam, visité le 22/10/2008.

privée. Comment motiver une plus grande implication du partenaire local, profiter de ses ressources, de son expérience, de toute la force de son réseau, après avoir si longtemps accepté, de concert, une situation qui finalement le confinait à un rôle très passif, assimilable à de l'assistanat ou à un rôle prestataire de services ?

Les préalables stratégiques ont changé avec le temps et le jeu d'influence entre les pays s'est déplacé au niveau du secteur de l'éducation. La lutte d'influence est passée d'un jeu principalement animé par les pays utilisant notamment le mode de coopération culturelle à un mode de domination plutôt commercial. Ces modifications sont actées par les acteurs vietnamiens, étudiants, enseignants, universités, qui n'ont en fait aucune difficulté (si ce n'est celle, bien réaliste, de trouver les ressources financières), à considérer les programmes étrangers dans une logique de marché. Dans cette affaire, les établissements publics ont le plus à perdre et sont ballotés entre une logique de marché et une logique culturelle. D'autant plus qu'ils n'en ont pas la vocation, ni les moyens, comparativement à des établissements privés plus coutumiers de l'affaire.

Ainsi, privés ou publics, les concurrents semblent presque se retrouver à égalité de chances sur les plots de départ. Les uns profitant de leurs aides publiques mais devant assumer leurs contradictions, les autres ayant plus de charges mais aussi plus de maturité. Ce constat paraîtrait banal s'il ne s'agissait d'une activité déterminante pour la construction d'un pays. La nouveauté de la situation et ces chamboulements stratégiques peuvent être cependant dangereux et interférer de manière négative sur la qualité des formations délivrées.

Ainsi, sous ce qui paraît être un marché paisible, sans véritable lutte concurrentielle, se cache des enjeux majeurs, pour les concurrents mais aussi, dans une autre mesure, pour le Viêt-nam.

## **5.9 Les stratégies intégratives : l'activité publique**

---

Les stratégies existantes sur le marché de MMI ne permettent pas de répondre aux attentes de tous les acteurs, notamment en ce qui concerne la variété, le volume de spécialités et de diplômés qu'il faudrait pouvoir couvrir pour assurer les besoins socio-économiques à long terme. Elles ne s'inscrivent pas dans une démarche permettant la pérennisation et le développement de l'appareil éducatif. Il paraît donc utile d'explorer d'autres voies stratégiques, notamment celle qui consiste à intégrer plus en profondeur les programmes étrangers aux programmes vietnamiens. Mais dans ce cas, sommes-nous encore dans un registre de marché ?

Les moyens indispensables pour mener à bien un partenariat étroit mais aussi pour développer le programme en profondeur afin qu'il réponde au maximum de besoins sont-ils actuellement compatibles aux intérêts de l'offre étrangère ? C'est à travers des formations francophones encore présentes dans de nombreuses villes au Viêt-nam et ayant un positionnement particulier que nous allons soulever cette question. En effet, cette offre en perte de vitesse a eu jusqu'à présent essentiellement pour vocation d'opter vers la pérennité de ses actions. Nous allons donc observer si grâce à ses spécificités, mais aussi à son obligation de réagir, cette offre spécifique est en mesure d'apporter d'autres réponses stratégiques pour compléter l'offre étrangère existante.

L'offre étrangère observée jusqu'à présent a une capacité limitée de pouvoir apporter une réponse aux besoins socioéconomiques à long terme, mais aussi à ceux relatifs

aux besoins de développement de l'appareil universitaire. Ainsi, elles ne permettent pas suffisamment de :

- démultiplier les spécialités en gestion pour répondre à l'émergence de centaines de nouveaux métiers ;
- **former un nombre suffisant de diplômés de haut niveau.** Le nombre actuel est largement insuffisant et les perspectives de croissance ne sont pas bonnes. Le chiffre de deux mille étudiants recrutés par an, tous programmes confondus, est largement insuffisant à l'échelle du pays et la croissance annuelle d'environ 10% ne changera pas grand chose<sup>1035</sup>. La croissance des tarifs et les barrières à l'entrée ne laissent pas présager une augmentation exponentielle. La crise économique mondiale qui nous frappe actuellement va accélérer la chute des soutiens à la coopération internationale et baisser le pouvoir d'achat des vietnamiens. L'investissement privé n'est pas non plus mirobolant et la superbe réussite commerciale du RMIT n'a pas pour l'instant créé beaucoup d'émules ;
- **garantir l'appropriation systématique des compétences pérennes.** Si le développement venait à avoir lieu, encore faudrait-il qu'il soit qualitatif pour garantir un développement à long terme. Les nouveaux entrants privés et la faiblesse des investissements publics n'augurent pas une arrivée majoritaire de prestations nouvelles fondées sur la qualité ou le haut niveau scientifique ;
- **s'inscrire en cohérence dans le développement social et culturel du pays.** Mis à part de rares exceptions, ces prestations étrangères, même de très bonne qualité, sont en marge du fonctionnement social et de la réalité vietnamienne. À l'image du RMIT, des PUF, ou des programmes esseulés dans des départements internationaux, elles sont isolées et fonctionnent à l'écart du réseau social et universitaire.

Ces formations n'ont ni la vocation, ni les moyens de former une petite élite permettant de jouer un effet de levier économique suffisant et efficace à l'échelle du pays dans la mesure où il n'y a aucune cohérence entre tous les établissements, que la qualité n'est pas garantie, mais surtout que les pilotes et les contenus des programmes sont largement détachés de la réalité socioculturelle et économique vietnamienne. Les programmes délocalisés ne peuvent pas, à ce titre, faire beaucoup plus que leurs frères, les programmes réalisés en mobilité totalement à l'étranger.

Pour ce faire, l'environnement socioculturel et économique vietnamien doit être totalement intégré aux programmes existants. Ceci semble une condition indispensable pour pouvoir former les étudiants suivant les trois compétences utiles à l'appropriation de concepts pérennes : le savoir-faire, le savoir scientifique et le savoir être. **À défaut pour la majorité des programmes, la mayonnaise risque de ne jamais prendre, produisant des formations essentiellement utiles à la stratégie propre à chacun des acteurs avec un manque de vision sociale, constructive et pérenne.**

La voie du développement pérenne et social des programmes existe cependant déjà. Des rares masters délocalisés étrangers ont permis de mettre en œuvre des objectifs permettant à la fois de satisfaire à court terme les besoins carriéristes des étudiants, d'apporter des connaissances scientifiques et méthodologiques utiles à long terme, mais aussi et surtout, une appropriation par les universités vietnamiennes. Rappelons ici que le MBA de Maastricht a été conduit en total partenariat avec un département universitaire vietnamien et que parallèlement, il a coproduit un MBA en anglais validé par le Viêt-nam. La coproduction oblige à l'intégration et l'adaptation des contenus, à la formation des formateurs, à la pérennisation mais aussi à la démocratisation du programme. En effet,

la formule proposée par l'université vietnamienne étant nettement moins chère que celle d'origine, on crée de fait les conditions de la pérennité, mais aussi, il faut en être conscient, celles d'un cannibalisme annoncé dans la mesure où se créent côte-à-côte des produits qui peuvent se substituer et intéresser le même public. C'est pour cette raison que ce genre de programmes ne peut s'inscrire que dans une logique stratégique culturelle, non lucrative, ne répondant pas prioritairement à l'intérêt particulier des acteurs. **Nous sommes dès lors dans le cadre d'une commande sociale, dans une « logique culturelle intégrative ».** L'adaptation des cours, du niveau de communication, des outils et y compris des tarifs<sup>1036</sup>, est rendue incontournable par l'homologation vietnamienne et l'intégration dans un département : elle devient donc systémique.

Comme en témoigne la formation délivrée par Harvard/Fulbright, en l'absence de ce genre de système intégré, une formation étrangère, même de très haut niveau, a des difficultés à garantir un apport de connaissances adaptées au milieu socio-économique. Ainsi, certains membres des élites qui étaient prédestinés à reproduire l'excellence du management public enseignée dans cette école se sont retrouvés en difficulté lorsqu'il a fallu appliquer le management aux affaires publiques prôné par Harvard face à leurs concitoyens et notamment dans les provinces. Le management public à l'américaine ne peut donc pas être transféré de manière brute vers un pays socialiste en développement. D'autre part, ce programme extrêmement coûteux s'est achevé sans pour autant intégrer la formation de formateurs. Il aura permis par contre à bon nombre de participants d'enrichir leur curriculum et de se vendre notamment dans les milieux financiers<sup>1037</sup>.

Parmi les MMI s'inscrivant dans une logique culturelle, se trouve l'un des masters délocalisé par l'université de Nantes et soutenu par un consortium d'universités francophones ainsi que par l'AUF. L'objectif final est proche du MMI de Maastricht, puisqu'il vise à la reprise du MMI par le partenaire vietnamien. Mais pris en l'état, ces deux projets restent cependant circonscrits à quelques étudiants car ils sont très chers et ne permettent donc pas de satisfaire pleinement un besoin de montée en puissance du nombre de spécialités et de diplômés. Le projet de Nantes revêt cependant un autre intérêt parce qu'il peut être considéré comme l'aboutissement d'un processus nettement plus complexe, alimenté par la dynamique francophone du pays. **Ce master est donc en partie soutenu par un système.**

#### **Le cas des formations intégrées francophones**

Face à la montée en puissance des programmes anglophones et à la diminution des aides publiques, les programmes francophones cherchent actuellement à rebondir. Profitant de leur excellent positionnement au sein de l'ensemble de l'appareil éducatif, ne pourraient-ils pas « simplement » s'appuyer sur leur vocation culturelle, la force de leur réseau local et leur expertise afin de se valoriser ? À travers l'exemple des pays francophones, la question sous-jacente est de savoir s'il est possible pour d'autres cultures ou langues- hispanique, indoue, japonaise ou encore chinoise- de tenir une place dans un marché de l'éducation si dominé par les pays anglo-saxons ?

Dans un premier temps, les pays francophones doivent intégrer deux problématiques majeures lorsqu'ils abordent un marché : ils ont vocation à s'inscrire dans une logique culturelle et sont porteur d'une culture propre symbolisée par la francophonie. Cependant, la fin des subventions les conduit vers une logique marchande et la domination anglo-saxonne

<sup>1036</sup> Rappelons qu'un master validé par le Viêt-nam est très règlementé en termes de tarifs.

<sup>1037</sup> Source anonyme, enseignant.

les incitent même à ne plus privilégier leur langue. Bref, il y a un risque de perdre l'essentiel. Les programmes éducatifs de l'offre francophone (belge, française, québécoise ou suisse), sont à un tournant de leur histoire. Liés en partie au label « France », leur notoriété diminue dans un pays encore imprégné par l'histoire francophone, mais où les étudiants se tournent irréversiblement vers l'anglais, suivant ainsi le marché de l'emploi et un courant culturel dominant.

Les deux seuls MMI délivrés en français<sup>1038</sup> témoignent de la faiblesse d'une offre qui est pourtant soutenue par une dynamique éducative et universitaire non négligeable<sup>1039</sup>. Mais force est de constater que malgré la quasi-gratuité des formations, la francophonie a du mal à exister sous forme de master délocalisé en gestion. Les raisons possibles sont liées :

- **à une assiette de recrutement insuffisante en nombre ou en qualité**, provenant des milieux professionnels ou du milieu académique en général de la primaire à la licence<sup>1040</sup> & <sup>1041</sup> ;
- **à la concurrence de tous les masters délivrés en anglais**, qui vise les étudiants trilingues, qui s'appuie à la fois sur l'aura des formations anglophones et sur la capacité commerciale de l'offre anglo-saxonne ;
- **aux difficultés de pouvoir communiquer, s'afficher, se faire reconnaître**. À l'image du CFVG qui jouit d'une très bonne notoriété locale, qui a démontré sa capacité en matière de promotion mais qui a pourtant des difficultés pour remplir son MBA francophone.

Ainsi, ne pas choisir l'anglais, c'est s'inscrire automatiquement dans une stratégie de niche, se focaliser vers un public très ciblé. Mais pour autant, est-ce que la pléiade d'avantages comparatifs de cette offre francophone est suffisamment exploitée ? A-t-on mis en valeur le fait qu'il existe des arguments essentiels qui permettent d'influencer qualitativement l'ensemble de la chaîne de valeur d'un MMI et qui concerne tout l'environnement direct ? On a notamment observé les avantages suivants :

- **une dynamique de réseau francophone existe au Viêt-nam**. Même si ce phénomène social est en régression, la francophonie représente encore entre trois cent mille et cinq cent mille personnes<sup>1042</sup>. Même s'il existe une rupture entre les générations de l'époque coloniale et des générations « *Doi Moi* »<sup>1043</sup>, le public s'attache à une culture à laquelle il s'identifie. Il est fidèle et les réseaux francophones formels ou informels sont encore nombreux ;
- **l'attractivité potentielle produite par une présence économique non négligeable**. L'activité économique francophone est loin d'être négligeable<sup>1044</sup>, elle joue encore largement un rôle attractif en amont pour l'emploi. Même si elle est loin d'être exploitée à sa mesure, la liaison avec le partenariat socioéconomique et les entreprises est timide mais exploitable ;
- **le haut niveau de l'expertise scientifique francophone**. Les ressources humaines sont importantes et peuvent garantir des enseignements aussi bien scientifiques que

<sup>1038</sup> Le plus ancien MBA date de 1994, il est délivré à une minorité d'étudiants au CFVG à Hanoi ; l'autre très récent est délivré par un consortium à Hanoi, il est soutenu par l'AUF.

<sup>1039</sup> En 2004, il y a près de 20 000 élèves dans les 687 classes bilingues gérées par l'Agence Universitaire de la Francophonie au Viêt-nam. La majorité d'entre eux souhaitent poursuivre leurs études dans d'autres pays francophones. Nous manquons de chiffres précis mais une majorité continue dans des programmes francophones au Viêt-nam après le baccalauréat notamment dans les départements de français des universités vietnamiennes ou au sein des filières francophones de l'AUF et à présent dans les quelques programmes français délocalisés au Viêt-nam.

linguistiques de haut niveau. Elles ont été notamment générées par la dynamique interne d'un réseau avide de se former ou par les très nombreux accords de coopération entre les universités et/ou les pays ;

- **l'adaptation plus facile des enseignants et des étudiants.** Ces mêmes enseignants impliqués dans les projets de coopération permettent, entre autre, à leurs étudiants d'acquérir des connaissances scientifiques et méthodologiques, ainsi que des compétences personnelles qui les rapprochent des systèmes occidentaux, notamment en ce qui concerne la capacité d'apprentissage autonome, la curiosité et l'esprit critique<sup>1045</sup>. Le travail d'adaptation des programmes et des méthodes s'en trouve parfois largement facilité ;
- **le meilleur niveau linguistique des enseignants et des étudiants.** Les mêmes compétences facilitent un apprentissage linguistique et atténuent les risques liés à l'utilisation d'une langue vivante dans des programmes de haut niveau. On relève que le niveau linguistique des apprenants francophones est ainsi en moyenne supérieur aux apprenants anglophones ;
- **une communication facilitée** par un public plus facilement captif, que l'on connaît mieux et qui est accessible par le réseau francophone ;
- **un fort potentiel d'appui local des universitaires ou des autorités**, facilité par la notoriété et la présence historique.

La défense de la « bonne image francophone » influe aussi directement sur le niveau d'exigence des objectifs à atteindre. Ainsi, l'activité francophone est associée pour l'essentiel à la recherche de la plus grande qualité. **Nous considérons ainsi que tous ces avantages s'inscrivent dans une stratégie de réseau engendré par l'ensemble des avantages socio-économiques, culturels et historiques véhiculés par la francophonie.** Dans l'exemple francophone au Viêt-nam, **la stratégie de réseau s'oppose de facto à la stratégie d'établissement** dans la mesure où elle oblige, invite, à faire reposer l'action de chaque établissement sur la synergie engendrée par toute l'activité et les acteurs de la francophonie. C'est ainsi que de l'école primaire jusqu'au doctorat et à l'entreprise francophone, dans ce genre de situation tout le monde a intérêt à travailler ensemble de manière à consolider une position minoritaire.

Ce positionnement en réseau crée donc des conditions favorables à la mise en place d'une **stratégie intégrée au réseau académique vietnamien**. La délocalisation de quelques MMI sera toujours quantitativement insuffisante à l'échelle du pays mais peut tout au moins servir de modèle, donner des idées. De même, comme nous l'avons observé, la réponse à une demande sociale passe par un travail avec tous les partenaires locaux. **Pour ces motifs il faut retenir l'idée de la filière et du réseau, de la continuité et de l'intégration.** L'avantage de système stratégique pouvant être véhiculé par des réseaux tels que celui de la francophonie est qu'il peut amener à un véritable travail de collaboration et peut se jouer pour bon nombre d'apprenants au Viêt-nam dès le plus jeune âge grâce à des cursus bilingues qui tentent de former une unité pédagogique. Ainsi, le recrutement ne sanctionne pas une première étape mais représente souvent une continuité. Un MMI francophone s'inscrit dans un processus à long terme qui part des classes bilingues franco-vietnamiennes, qui se poursuit par les doubles licences vietnamiennes et étrangères, pour aboutir à un master spécialisé tel que celui proposé par Nantes<sup>1046</sup>. Pour la majorité des

<sup>1046</sup> Notons que la filière en Droit a abouti à la création récente de la première école doctorale francophone et régionale, soutenue par un multi-partenariat francophone. Ecole doctorale régionale, site internet des PUF. <http://www.puf.edu.vn/lang-fr/component/formations/hn/12> le 25/04/2009.

diplômés ce sera en suite soit le départ vers une université francophone pour compléter sa formation soit l'intégration dans une entreprise en liaison avec la francophonie.

C'est la notion de filière, sorte de continuum pédagogique et professionnel, qui est intéressante dans l'exemple francophone, mais aussi celle de partenariat intégré. Des classes bilingues jusqu'au master, l'idée est la pérennité, l'appropriation des formations de haut niveau par le partenaire vietnamien, dans un esprit de la plus grande collaboration possible. Même s'il est souvent difficile d'entreprendre de manière synergique et collective ce genre de travail, le projet contraint conventionnellement à un comparatif des programmes, à des évaluations communes, aux partages des expériences, à des formations de formateurs, etc. C'est peut-être l'une des rares manières de contourner les obstacles « des intérêts économiques » et « des agendas surbookés », qui freinent inexorablement la mise en place de travail collectif avec les universitaires ou entreprises vietnamiennes.

Pour ces motifs, l'activité MMI peut difficilement s'inscrire dans une logique commerciale car toutes les phases de concertation, de lancement puis de réalisation coûtent chères et prennent du temps. Difficile pour un établissement esseulé de rentabiliser de tels investissements, de trouver les ressources humaines, sachant de plus que l'objectif final annoncé est finalement une forme de retrait complet de l'opérateur pour laisser la place au partenaire local !

On note cependant que la double diplomation qui est en train de naître au sein des licences et masters francophones vietnamiens (y compris laotiens<sup>1047</sup>), pourrait voir émerger des perspectives d'autofinancement partiel par le public. La licence ou le master 1 délivré parallèlement par un établissement étranger peut être attractif pour des étudiants avides de diplômes mais aussi conscients de l'avantage en termes de carrière<sup>1048</sup>. En fait, plus on avance dans le programme, plus on forme des enseignants locaux, plus on réduit les charges liées aux mobilités. Finalement, au bout de quelques années, un diplôme francophone pourrait ainsi être délivré sur le principe des équivalences réciproques accordées par le système ECTS. Ce pourrait être une aubaine commerciale dans la mesure où les deux partenaires, étranger et local, s'entendraient sur la qualité des évaluations et des contrôles. On mesure bien dès lors l'intérêt à moyen terme de s'entourer d'assurance qualité pour pouvoir réguler mais aussi contribuer à l'évolution et au comparatif de toutes ces formations délocalisées et double diplômantes.

Les programmes francophones ont la particularité d'avoir été largement copiés dans le pays et notamment pour les classes et les licences bilingues, faisant ainsi profiter un nombre exponentiel d'élèves ou étudiants et permettant de consolider l'appareil éducatif. L'idée même de double diplomation dans une logique de partenariat intégré pourrait donc profiter à d'autres cultures, à d'autres langues à condition qu'elles puissent s'appuyer sur un fort réseau ou sur d'autres fondements. On retrouve cette situation avec le cas des futurs double-diplômes avec Singapour qui s'appuient sur la culture chinoise mais surtout sur l'attractivité du réseau économique chinois, singapourien ou taïwanais.

<sup>1047</sup> « Les filières universitaires francophones sont des formations partiellement dispensées en français, avec un fort renforcement linguistique, destinées à offrir une formation de qualité basée sur des partenariats internationaux et de préparer les étudiants à suivre des masters francophones ». Portail de l'AUF visité <http://www.auf.org/regions/asia-pacifique/actions-regionales/fuf.html> le 25/04/2009.

<sup>1048</sup> Le travail en cours au sein des licences francophones vietnamiennes tend à démontrer qu'un autofinancement des étudiants serait autorisé par l'Etat, mais surtout il pourrait être envisagé par les intéressés. Des études en cours menées conjointement entre les équipes de l'AUF et des filières, font état de frais de scolarité qui pourraient être supportés dans une fourchette de 300 US\$ à 1 500 US\$, en fonction de l'attractivité du programme mais aussi de son implantation. Etudes menées au printemps/été 2009.

Toutefois, l'idée d'intégration n'est pas essentiellement liée à un diplôme académique, elle peut être aussi le fruit d'une collaboration avec le monde socio-économique. C'est ainsi que le CFVG, après avoir abandonné les programmes francophones à Ho Chi Minh Ville dans le cadre de la formation initiale, a créé sur mesure un « mini MBA », l'équivalent d'un diplôme ou attestation universitaire, qui consiste à former les cadres de l'entreprise Big C. Cette formation continue s'inspire du programme MBA, développé et adapté selon les besoins de formations des cadres de cette société. **Il s'agit donc là d'une offre conjointe entre une entreprise et le secteur académique.** C'est donc une forme de diplôme universitaire. L'objectif est de marier les savoirs scientifiques avec l'expérience de ces cadres à travers le projet de leur entreprise. C'est en fait un retour aux sources du MBA, par la formation continue et à travers la francophonie. Il reste à savoir s'il sera reconduit, si le CFVG peut réussir à fédérer d'autres entreprises francophones autour de ce projet. Cette initiative reste cependant très isolée, s'applique à une formation non homologuée et finalement pourrait et sera probablement, parfaitement reconduite en anglais si le besoin s'en faisait sentir. Notons que l'enjeu n'est plus la langue ou la culture, il se déplace avant tout vers les compétences. Anglophone, francophone ou tout simplement vietnamienne, c'est la qualité du savoir transmis et des compétences acquises qui est importante. Copiée l'idée est possible à condition donc de pouvoir faire un suivi au niveau de l'expertise scientifique et de l'adaptation.

**Enfin, à la différence d'une stratégie intégrative,** les stratégies mettant en valeur des MBA standards ne sont structurellement pas adaptées pour pouvoir répondre à toutes les attentes foncières du Viêt-nam. Il faut pouvoir associer conventionnellement les partenaires vietnamien et étranger à la réussite et à la pérennité du projet pour aboutir à une production suffisamment nombreuse de diplômés et une grande variété de programmes de haut niveau. C'est le prix à payer pour pouvoir véritablement développer le système universitaire à la mesure des objectifs de l'Etat, pour couvrir l'impressionnante diversité des nouveaux métiers à venir par de nouvelles formations et former les milliers de cadres ou de chercheurs attendants.

A l'exemple du réseau universitaire, institutionnel et économique mais aussi informel de la francophonie au Viêt-nam, il paraît possible de relever ce challenge en poursuivant une stratégie qui intègre de manière systémique le partenaire vietnamien. La meilleure preuve en est les classes, les licences ou les masters bilingues qui permettent de conjuguer plusieurs intérêts. Ils proposent un système de double diplôme ou plus simplement de doubles compétences grâce à la formation intégrée réalisée avec des entreprises. Mais le prix de cette réussite est lourd à payer. La force de l'expertise scientifique francophone est le fruit du courage et de l'investissement à très long terme de milliers d'enseignants ou de particuliers passionnés par la francophonie, intégrée dans un réseau élargi, mais surtout convaincus de l'intérêt de générer un travail qualitatif. C'est donc une autre voie stratégique, qui offre très peu de perspective d'exploitation commerciale, mais qui toutefois semble pouvoir faire progressivement émerger les conditions de son autofinancement et donc d'une plus grande pérennité.

## 5.10 Conclusion du chapitre 5

---

Ce chapitre avait pour principal objet d'aborder les stratégies de manière générique, mises en place par les concurrents directs à travers les modalités et les enjeux d'une délocalisation. Nous avons ensuite évalué la cohérence et la capacité de ces modalités stratégiques dans leur capacité à pouvoir répondre aux attentes de tous les acteurs y

compris celles de l'Etat vietnamien, relatives aux perspectives de développement socio-économiques et de son système universitaire. Nous avons ainsi observé le jeu d'influence provenant des trois environnements qui conditionnent la réalisation d'une telle activité, l'environnement : intrinsèque à la construction des savoirs (capacités à produire de l'activité et surtout à dégager de la valeur ajoutée pour se différencier sur le marché) – externe, produit par l'influence des forces externes du marché - relatif au jeu entre les concurrents directs.

Pour se différencier des concurrents, les universités peuvent agir sur leur propre appareil de production. En tant que prestation éducative exportée elles peuvent se différencier soit en agissant sur des facteurs externes à l'ingénierie pédagogique (outils qui n'impactent pas directement sur le transfert du savoir) ou internes (outils touchant la relation pédagogique). Nous avons ainsi constaté que les facteurs externes étaient pour l'essentiel des étapes préliminaires sur lesquelles l'offre a une véritable possibilité d'action : étude de marché – conventionnement - choix du programme - montage financier - choix du partenaire - etc. Elles apparaissent finalement limitées au regard de l'ensemble des conditions qui forment la chaîne de valeur, mais correspondent en fait à des préalables déterminants pour la suite du programme et notamment pour pouvoir assurer l'exportation du programme dans le respect des standards internationaux qui sont si chers à tous. Passé cette première phase, on observe que les choix se réduisent surtout à la manière de pouvoir intégrer des contraintes qui sont très nombreuses et qui risquent à tout moment de faire barrage à une réalisation de qualité. Il en est par exemple ainsi du choix tout relatif du programme qui est finalement largement induit par la réalité du marché, le statut des établissements, leur positionnement. Ainsi, on a observé que le MBA, le plus plébiscité, le plus facile à mettre en place et le plus économique des programmes, correspondant finalement à la porte d'entrée pour la majorité des nouveaux entrants privés, ou le seul capable de tenir le rôle de vache à lait pour des concurrents bien installés. Les programmes spécialisés sont marginalisés, plus complexes et essentiellement proposés par une offre publique qui tente de se différencier par l'originalité des contenus. **La manière dont est choisi le programme est ainsi l'une des amorces qui peut différencier l'offre publique de celle privée.** Alors que les premiers poursuivent une logique culturelle favorisant la diversité, les autres sont déjà dans une logique d'efficacité commerciale et à ce titre, il faut vraiment de bons arguments pour ne pas choisir un MBA. Mis à part le tarif et la notoriété acquise localement, rien ne permet franchement de distinguer l'offre publique et privée. La reconnaissance semble être avant tout locale, ou elle n'est pas. À ce jeu, les standards du marché international, les classements, les accréditations et les assurances qualités ne sont pas prêts d'arriver au pays. La longévité est donc un argument de poids suivant un processus d'information et de décision reposant essentiellement sur une dynamique de réseau restreint ou informel. Pour les autres, c'est la capacité commerciale ou la manière de contourner l'obstacle de l'absence de notoriété, qui peut faire la différence. Il faut pouvoir investir suffisamment, avoir de l'expérience « pour se vendre », utiliser la marque des autres ou le réseau qui s'était construit grâce aux coopérations. C'est donc une offre privée très soutenue par les agences qui assurent la promotion des pays, mieux expérimentée et surtout anglo-saxonne, qui est la mieux placée pour se promouvoir. *A contrario* le secteur public peut faire prévaloir ses tarifs compétitifs et créer ainsi les conditions d'un déséquilibre commercial dans la mesure où il vise le même public que l'offre privée, qu'il affiche des tarifs très compétitifs grâce aux subventions mais pour des formations qui n'apparaissent pas différentes sur le marché. Les subventions des Etats qui soutiennent directement le fonctionnement de certains MMI peuvent aussi poser des problèmes stratégiques au sein même de la communauté publique. Ils peuvent être en concurrence avec des programmes

publics non subventionnés déjà implantés sur le marché ou provoquer un effet d'éviction au dépend des entrants potentiels publics ou privés provenant du même Etat.

Mais cependant le marché est en pleine croissance, les règles s'établissent et de toute façon les aides publiques régressent considérablement. Ainsi, peu à peu, les écarts de tarifs régressent. En effet, privé ou public, c'est surtout la stabilité, la longévité qui permettent de se différencier, ce d'autant plus que seuls les concurrents de notoriété locale ont pu, ou ont su, créer les conditions d'un fonctionnement structurel autonome. Les réalités économique ou politique ne laissent finalement aux entrants que la possibilité d'être accueilli chez un partenaire local avec des degrés d'autonomie qui peuvent cependant fortement diverger. Quoi qu'il en soit, ceci limite leur prise de risque, mais aussi, leur volume d'activité et leurs possibilités de faire des économies d'échelle. Les contraintes financières risquent d'empiéter sur la qualité des programmes, incitant à la rentabilité, pouvant interférer sur le degré d'exigence lors des phases de recrutement ou globalement en défaveur des investissements nécessaires au développement du programme.

Mais les compromis qualitatifs ne se limitent pas aux aspects économiques, ils se portent aussi sur les enjeux scientifiques et pédagogiques. Des pans essentiels de l'ingénierie pédagogique doivent être sous-traités auprès des partenaires locaux qui, preuve en est de leur rareté, ont eux-mêmes sollicités l'intervention de l'offre étrangère pour compenser le manque d'expertise locale. La partie est plus aisée pour l'offre étrangère qui a acquis un certain degré d'autonomie structurelle, mais pour autant, elle n'en est pas moins gagnée. Il reste à régler le problème central du transfert des savoirs. En effet, quoi qu'il advienne, mis à part pour tout ou partie des cours magistraux, l'ingénierie pédagogique qui sert de support au transfert des savoirs est déléguée ou sous-traitée localement. Il faut donc gérer le recrutement mais aussi la motivation ou la résistance au changement. Il faut compenser la gestion et l'absence par un recrutement efficace et des moyens pour déléguer, accompagner, former et contrôler. On mesure ainsi toute l'influence que peuvent exercer des acteurs directement impliqués dans la production du savoir. Les partenaires institutionnels pour assurer l'accueil, les enseignants pour animer la relation pédagogique, mais aussi les étudiants pour le rôle central qu'ils sont censés tenir pour leur formation et celle des autres.

La difficulté de transférer des savoirs n'est donc pas seulement liée à la rareté des ressources ou à la distance, elle découle aussi des décalages éventuels entre les fondements scientifiques et pédagogiques du programme et les spécificités locales. S'appuyant sur l'idée qu'une formation peut être transférée et bénéfique en l'état, il peut en effet exister des écarts importants entre les réalités occidentales et celles qui prévalent pour nos acteurs vietnamiens. Ainsi les enseignants, les étudiants et les institutions locales sont porteurs de valeurs, de contenus ou de méthodes scientifiques mais aussi de comportements culturels qui risquent de ne pas être en adéquation avec les attendus qui permettent de construire et de valoriser l'offre étrangère. Les fondements des programmes risquent donc d'être erronés à la base. La preuve la plus évidente en est donnée par le risque encouru de considérer comme suffisamment acquise la maîtrise de la langue anglaise par les étudiants, voire par les enseignants, pour garantir le transfert de savoir de très haut niveau et ce malgré un niveau reconnu comme globalement insuffisant voir très faible pour une grande partie des apprenants.

La délocalisation de ces masters est aussi conditionnée par des forces externes qui s'exercent en dehors de tous les aspects pédagogiques directs et qui impacte sur la délocalisation des formations. Elles sont pour l'essentiel produites par les mêmes acteurs, les institutions, les enseignants, les étudiants qui par leurs spécificités agissent de manière involontaire car imprévisible sur l'environnement global du marché. Les autres forces

potentielles externes sont relativisées par des acteurs trop occupés et avides d'exploiter les fruits de la croissance. Les activités de substitution capables de capter un public identique à celui des MMI sont potentiellement nombreuses mais la croissance limite leur dangerosité. Les nouveaux entrants sont nombreux mais le danger potentiel qu'ils représentent est annihilé par des barrières trop nombreuses et par la capacité actuelle du marché de pouvoir les contenir. La délocalisation reste un projet innovant, ambitieux, complexe et risqué. Elle force à l'évaluation sans concession quant à son effet de masse critique ou de son potentiel à pouvoir le compenser. L'Etat a quant à lui, malgré son fort pouvoir potentiel, trop à faire, pas assez de moyens de contrôle et d'accompagnement, ou trop d'intérêts à voir ce marché se développer. En bref, dans ce marché en développement, il semble pour l'instant y avoir de la place « pour tout le monde », mais pour combien de temps ? Les forces externes sont principalement exercées par les étudiants, les partenaires locaux qui jouent sur leurs multiples fonctions pour exercer une influence considérable. Ainsi après avoir été tour à tour candidat ou apprenant, l'étudiant joue aussi le rôle de client, d'alumni, de représentant de commerce, voire de formateur en tant qu'entrepreneur, etc. L'université locale et ses enseignants peuvent quant à eux tout aussi bien jouer le rôle de prestataire de service, de clients et au même moment de concurrente au service des autres programmes étrangers. Car il faut se rappeler, les établissements locaux publics jouissent d'une situation de monopole concernant les possibilités d'accueil et de plus, malgré son intérêt scientifique, marketing ou économique, cette activité internationale est pour eux subalterne comparativement à l'ensemble des charges qu'elles doivent assumer.

**Que ce soit en rapport à leurs rôles interne ou externe, ces acteurs tirent donc leur force de la diversité des formes que peuvent prendre leur implication potentielle mais surtout de leurs particularités socioculturelles et académiques. Ces spécificités leur confèrent une force capable de remettre en cause la qualité des programmes en compliquant la possibilité de réaliser un transfert des savoirs qui soit homogène ou adapté.**

Dans ces conditions, l'offre MMI actuelle, n'est pas prête de satisfaire tous les besoins du pays et elle n'est pas prête de se faire aider en cela par les produits de substitution ou les nouveaux entrants.

**Parmi les paramètres qui influent de manière commune sur toutes les forces directes du marché, nous avons relevé :**

- une jeunesse et une croissance du marché qui incitent à l'arrivée de multiples activités de service éducatif et des MMI en particulier. Cette expansion limite l'agressivité de prestataires convaincus de pouvoir facilement se développer ;
- la complexité liée aux spécificités culturelles des étudiants et des partenaires éducatifs locaux comparativement aux prestations d'origine produites par les occidentaux. Ces différences peuvent interférer sérieusement sur la qualité des programmes exportés ;
- la complexité de cette prestation de haut niveau exigent des ressources internes qui tendent à limiter l'activité des concurrents directs, à refreiner l'envie de futurs concurrents et à surenchérir le pouvoir des ressources locales ;
- les conditions nécessaires à l'implantation de la majorité des MMI confèrent finalement une force stratégique très importante à la minorité des établissements locaux capables d'assurer l'accueil.

L'offre étrangère doit donc intégrer tous ces paramètres pour délocaliser un master, ce qui produit logiquement une grande diversité de modalités de mise en œuvre stratégique.

Ces dernières fonctionnent toutes selon un modèle consistant essentiellement au transfert unilatéral d'un programme occidental, avec de faibles adaptations en tous cas au niveau socio pédagogique et économique auquel nous nous intéressons. Conditions préalables qui interrogent la capacité de ces programmes de pouvoir répondre aux attentes de tous les acteurs. La stratégie dépend principalement des ressources propres, du positionnement local, du statut (vocation) de l'offre et donc, de sa perception globale à l'égard des attentes du public.

Notre travail a permis de relever trois courants stratégiques dominants :

- **le premier concerne la stratégie standard**, qui intéresse principalement des établissements privés et nouveaux entrants, qui, dans une logique du meilleur rapport qualité prix, choisissent d'investir logiquement dans une activité MBA. N'ayant pas les ressources suffisantes, cette offre tente de s'implanter au coup par coup dans différents établissements du pays ou de la région ;
- **le second concerne la stratégie de spécialisation**, qui, malgré ses coûts plus élevés, n'est pas en l'état en capacité de se valoriser sur le marché malgré ses atouts. Elle intéresse principalement des établissements publics et nouveaux entrants, ou des établissements ayant déjà acquis une certaine notoriété locale. Les rares établissements privés concernés par cette stratégie, s'appuient sur leur force régionale pour mettre en valeur la spécialité ;
- **le troisième, la stratégie par le haut de gamme ou de sophistication**, concerne exclusivement les établissements qui ont acquis une certaine notoriété et/ou rentabilité. Leur recherche systématique de la qualité et leur positionnement sur le marché, leur permet d'afficher les tarifs les plus élevés.

L'essentiel de ces stratégies s'accordent pour produire des programmes et des méthodes d'enseignement proposés sur la base de modèles d'origines. Lorsqu'elle est possible ou souhaitée, l'adaptation est le plus souvent effectuée par les enseignants eux-mêmes, elle n'est pas le fruit d'un travail curriculaire préalable. Cette situation incite à interroger le transfert des contenus de programmes et des méthodes, pour en mesurer l'intérêt pour les publics ciblés. À ce titre, le MBA est sans conteste la formation qui, en l'absence d'adaptation méthodologiques, risque le plus d'être obsolète dans la mesure où il doit justement tirer sa force de son adéquation avec le milieu socioéconomique et le projet de l'apprenant. Ceci fait miroiter l'avantage des programmes de spécialité qui sont en principe plus en capacité de mieux répondre à des besoins socio-économiques plus spécifiques. Cela n'empêche pas cependant la nécessité de les adapter, ce qui est, au même titre que les MBA, actuellement garanti exclusivement par les enseignants. L'absence presque totale d'implication des entreprises dans le déroulement des formations porte plus préjudice aux MBA qu'aux spécialités, mais n'en reste pas moins un problème majeur au Viêt-nam.

Tout le monde revendique cependant une fonction sociale et éducative si chère et si fondamentale en faveur du développement du Viêt-nam et de ses citoyens. Pourtant seuls quelques rares établissements de notoriété, privés ou publics, semblent en mesure de délivrer des formations qui puissent favoriser un développement socio-économique et pérenne. L'offre privée se distingue par sa capacité de pouvoir exploiter la mine d'or MBA et de satisfaire ainsi la demande d'un public avide d'obtenir ce diplôme étranger, véritable passeport pour un emploi très valorisé sur le marché du travail. Les établissements publics subissent quant à eux une véritable révolution qui bouleverse toutes leurs cartes. Ils sont balancés entre le désir de répondre à des besoins fonciers, à produire de la qualité, mais aussi à entrer dans une nouvelle logique de gestion, pouvant être fortement contradictoire mais surtout déséquilibrante. Ainsi, essentiellement pour des motifs économiques et parfois

même stratégiquement tout aussi bien que l'offre privée, l'offre publique répond elle aussi aux besoins immédiats d'une population avide de diplôme et tente parallèlement de donner une dimension plus sociale et pérenne à ses activités. Mais il est difficile de marier la production, les contraintes de gestion, avec le développement et la recherche. Quoiqu'il en soit, le nombre croissant des nouveaux entrants et notamment, la place croissante prise par le secteur privé, démontre que les stratégies vont indubitablement et majoritairement, s'orientées dans le sens d'une vision et d'une satisfaction à court terme des besoins du public, une réponse à des stratégies d'acteurs. Cet état de fait est essentiellement lié au statut privé des établissements, à la diminution des aides publiques, mais aussi à la structure même des délocalisations. Ces dernières tendent en effet vers un transfert en l'état des savoirs, du nord vers le Viêt-nam, mais surtout, de modalités de délocalisation qui associent essentiellement à défaut le partenaire local. Ce dernier est associé lorsque l'effet de masse critique de l'offre étrangère est limité. Il est avant tout, dans cette logique, un sous-traitant dans un rapport gagnant-gagnant qui par ailleurs lui convient.

Les choses pourraient en rester là, cependant parmi les possibilités existantes, on a remarqué que certaines offres étrangères, comme celle proposée par l'offre francophone, avaient la possibilité de défendre un modèle capable de répondre aux besoins des acteurs de manière plus pérenne, mais surtout au développement de l'appareil universitaire vietnamien. Il faut pour ce faire que l'offre étrangère soit impérativement intégrée au réseau universitaire local, institutionnellement, économiquement, mais aussi informellement et pédagogiquement. Il faut dès lors, à l'image de certaines expériences de classes ou programmes bilingues bi ou multilatéraux que l'intégration du programme à l'environnement local soit systémique.

---

# Conclusion générale

À ce stade de notre travail, il ne s'agit pas pour nous de reprendre l'ensemble de nos conclusions partielles mais plutôt de développer les points qui constituent, à notre sens, l'apport majeur de notre recherche en faisant notamment ressortir des principes génériques et de dresser des perspectives pour l'avenir. Notre questionnement de départ reposait sur le rapport qui pouvait exister entre la marchandisation du savoir et les conséquences sur le développement des pays. Nous souhaitions découvrir comment, dans le secteur de l'enseignement supérieur des pays en développement, en particulier au Viêt-nam, définir des modes opératoires à la fois compétitifs sur un marché des services qui s'ouvre à l'offre étrangère mais qui demeurent pertinents au regard des valeurs ou des objectifs spécifiques des financeurs publics locaux ou internationaux. L'originalité de notre travail consiste à traiter d'un questionnement scientifique multisectoriel, qui a fait l'objet de nombreuses études macro-économiques mais qui, appliqué à l'échelle d'un seul pays, peut avoir une valeur novatrice. Pour ce motif rappelons que nous avons tenté de traiter notre problématique en nous appuyant sur des outils d'évaluation des politiques publiques. Nous désirions interroger les formations d'un point de vue opérationnel, d'amont en aval, pour reconnaître à la fois leur efficacité, efficience et pertinence. Notons enfin que notre principale ambition méthodologique était d'appliquer au secteur éducatif les concepts des sciences de gestion et notamment d'analyse stratégique préconisée par Michaël Porter, dans un environnement concurrentiel où existe une diversité d'offres.

Trois pistes furent dès lors dégagées : la **première** consistait à montrer que les délocalisations mettent en jeu des acteurs à statut et intérêts pas toujours compatibles voire divergents qui risquent de compromettre une transmission pertinente des savoirs ; pour la **seconde**, nous supposons que ces formations étrangères risquaient de pas être suffisamment adaptées aux spécificités locales et de ne pas répondre ainsi à tous les besoins de développement du Viêt-nam ; la **dernière** consistait à démontrer que pour mener à bien ces formations, l'offre étrangère avec ses partenaires locaux se devait de créer ensemble des conditions propices pour produire des résultats pérennes.

## **Les limites méthodologiques, une question de réflexivité et d'outils**

Au préalable signalons que l'un des apports de notre thèse est de mettre en évidence certaines limites méthodologiques tant au niveau scientifique, académique que contextuel. Ainsi exposées, elles pourront éclairer notre conclusion et proposer des pistes méthodologiques à exploiter pour des recherches à venir.

En leur sein, nous nous sommes limités à l'étude des masters en management internationaux au Viêt-nam parce qu'ils nous semblaient les plus représentatifs du marché. Nous nous sommes limités à l'étude sur l'environnement pédagogique et universitaire global des programmes ex ante et ex post. En nous attachant aux aspects opérationnel, organisationnel, règlementaire, infrastructurel d'une délocalisation, nous avons choisis de traiter de la qualité de l'environnement pédagogique ou global entourant les conditions du transfert du savoir. Nous n'avons pas de fait réalisé un travail d'analyse qualitative en plus étroite relation avec le produit pédagogique des programmes qui auront permis une recherche comparée plus profonde. Cette étude qualitative est sans conteste une perspective complémentaire de recherche à venir.

En tant que chercheurs travaillant entre autre au profit de notre propre système universitaire ou de celui de nos partenaires, il n'a pas été toujours évident de trouver un positionnement qui soit le plus objectif possible.

Nous avons observé que l'environnement vietnamien global et académique pouvait imposer des limites à notre étude. Il a été parfois difficile de recueillir des informations fiables et actualisées, que ce soit de la part des autorités locales ou de celle des professionnels ou enseignants qui souvent ont réclamé l'anonymat. Nos méthodes ont du donc intégrer des différences qui se traduisent notamment par les valeurs, les comportements, le langage, les intérêts, etc. Nous avons sans cesse tenté d'en tenir compte dans la manière de recueillir et de recouper l'information, l'interpréter en connaissance afin qu'elle rejaille de manière constructive. C'est en s'appuyant sur des recherches validées et publiées que nous avons pu en limiter les conséquences, ce qui par ailleurs nous a conduit à utiliser des informations statistiques gouvernementales parfois anciennes mais dont l'étude permettait des comparatifs intéressants et à notre sens suffisants.

Une autre difficulté méthodologique consista à prendre en compte la rapidité du développement du Viêt-nam, du marché et donc de l'information. Ceci a pu notamment se vérifier grâce aux deux enquêtes comparatives de (2005) et (2008), à l'image : de la croissance des MMI délocalisés - de ceux qui disparaissent - de la mouvance des conditions globales de délocalisation - de la mobilité des équipes chargées de les assumer localement. **Ainsi face à ces environnements d'enquêtes difficiles et à la manière**

<sup>1049</sup> **des ethno-méthodologistes** , nous n'avons pas considéré seulement la prise d'information comme une ressource et un matériel d'étude, mais aussi comme un objet d'investigation au même titre que la chose observée. Ainsi par l'observation des phénomènes, des difficultés à recueillir l'information, prendre un rendez-vous, arriver à se faire comprendre, constater les changements de personnes référents, etc., nous nous sommes principalement intéressés à l'information recueillie, mais aussi, dans une moindre

<sup>1050</sup> mesure, à son environnement. À l'instar des préconisations de Denzin (1980) , nous avons tenté de limiter les risques de mauvaises interprétations, de jugements hâtifs et

<sup>1051</sup> d'hypothèses infondées. Il nous fallait garantir une certaine neutralité axiologique dans un contexte propice aux interprétations ou aux jugements de valeurs émanant de certaines différences de pensée logique.

En nous positionnant par rapport au marché de l'éducation, nous avons pris le risque de considérer que ce dernier renvoyait des caractéristiques similaires aux autres prestations de service et que l'on pouvait donc utiliser à bon escient des outils méthodologiques tels que l'analyse concurrentielle de M. Porter. Cette considération a rencontré des limites car la prestation éducative se différencie fortement d'une prestation de service classique et que le concept même de marché n'est pas ou peu reconnu dans ce secteur. Cette différence

<sup>1049</sup> H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, 1967.

<sup>1050</sup> N.K. Denzin, *Studies in Symbolic Interaction* , volume 19, Edition Elsevier, 1980.

<sup>1051</sup> Définition donnée par le [sociologue allemand Max Weber](#) comme l'attitude du [chercheur](#) en [sciences sociales](#) n'émettant pas de [jugement de valeur](#) dans son travail. Selon ce [concept](#) , le chercheur devrait faire de ces valeurs son objet, sans porter pour autant de jugement normatif sur celles-ci. Weber a ainsi élaboré la distinction entre « *jugement de valeur* » et « *rapport aux valeurs* ». Le « *rapport aux valeurs* » décrit l'action d'analyse du chercheur qui, en respectant le principe de neutralité axiologique, fait des valeurs d'une culture des faits à analyser sans émettre de jugement normatif sur celles-ci, c'est-à-dire sans porter de « *jugement de valeur* ». Max Weber (1919), *Le savant et le politique*. Paris : Union Générale d'Éditions, 1963, 186 pages. Collection : Le Monde en 10-18. Version électronique.

a logiquement nécessité l'aménagement des outils méthodologiques utilisés comme par exemple la chaîne de valeur. Ceci s'est traduit tout au long de notre recherche par la question du langage à utiliser. Fallait-il, par exemple, employer les termes de *marché de l'éducation* ou de *service d'éducation*, *d'activité éducative* de *prestation de service* ou de *produit* ? Elle s'est aussi traduite par la confusion des termes employés pour définir les acteurs et leurs fonctions, fallait-il par exemple dire en fonction des situations :

- **étudiants** ou clients, candidats, apprenants ou consommateurs, anciens étudiants ou futurs donateurs, voire futurs formateurs en tant que responsables d'entreprises ?
- **universités locales** ou prestataires de services, établissements concurrents, nouvel entrant potentiels, partenaires et collaborateurs, clients ou prescripteurs, représentants de la tutelle de l'Etat, etc. ?

Mélange des termes qui traduisait aussi la diversité des rôles joué par les différents acteurs. Finalement, nous avons tenté d'isoler ce problème, en nous concentrant sur une analyse des résultats et sur la pertinence de la prestation au regard des attentes des différents acteurs.

### **Du transfert au marché des savoirs du Viêt-nam**

Notre étude sur les enjeux de l'environnement mondial de l'éducation nous a permis de constater que l'universelle circulation du savoir prend peu à peu, pour garantir le développement de certains pays, la forme d'un puissant marché de l'éducation à l'échelle planétaire ; mais correspond-elle pour autant à une prestation de service exportable comme une autre ? Avec la course effrénée à la croissance et à l'industrialisation, le processus d'enrichissement du capital humain pour se transformer en capital social est ainsi devenu économiquement et socialement un enjeu crucial pour tous les pays et particulièrement urgente pour ceux en voie de développement, qui n'ont pas le potentiel de former par eux-mêmes toutes leurs ressources humaines et/ou qui n'ont pas accès aux technologies de pointe. Par résonance, l'offre éducative des pays développés s'appuie sur ses ressources et son expertise pour tenter d'en tirer des avantages. C'est notamment pour répondre à des objectifs scientifiques, de coopération ou des impératifs alimentaires qu'elle se retrouve de plus en plus dans la nécessité d'exporter ses compétences pour garantir sa propre survie et/ou son développement. **C'est ainsi que la forte demande, notamment des pays émergents, rencontre une offre très motivée provenant des pays développés créant les conditions de l'avènement d'un marché mondial de l'éducation.**

Même si les activités d'échanges notamment bilatéraux sont toujours pour le moins empruntées d'intérêts stratégiques telles que les luttes d'influence géostratégique à travers, par exemple, la formation des élites, jusqu'à présent les transferts de savoirs vers ces pays étaient essentiellement animés par les échanges de coopération portés par une logique culturelle, c'est-à-dire plutôt altruiste, humaniste et universaliste, donc en principe dénués d'intérêts commerciaux. Avec la diminution progressive des aides publiques au développement et l'ouverture du marché de l'éducation, l'offre étrangère publique doit peu à peu compléter ses budgets par des activités autofinancées, alors que d'autres, à vocation privée, tendent naturellement à développer les activités plus lucratives principalement représentées par des formations diplômantes délocalisées dans des pays émergents tels que le Viêt-nam.

Des facteurs historiques et culturels ont conduit ce pays à croire en la capacité du savoir et de l'éducation à servir les causes tant nationales qu'individuelles. L'appropriation du savoir est ainsi devenue une véritable frénésie. Passées les époques du colonialisme puis du socialisme effréné, qui ont toutes deux marqué profondément la culture éducative

locale, **la nouvelle politique a ouvert la voie de l'économie de marché au service du socialisme**. Ainsi, depuis 1986 le *Doi Moi*<sup>1052</sup> a rapidement porté ses fruits. Mais n'étant pas en mesure de répondre à la demande pour pouvoir soutenir sa croissance et former ses élites, à l'instar des pays voisins et modèles, l'État a fait appel à l'aide extérieure pour soutenir la modernisation. C'est ainsi que le marché de l'éducation s'ouvre à une élite capable de s'engager dans des études à des tarifs localement exorbitants. Elle se tourne vers les prestations étrangères car, malgré son extraordinaire évolution, le système éducatif vietnamien, très sélectif, souffre encore de problèmes qualitatifs sérieux et ne peut pas répondre, loin s'en faut, à toute la demande. Essentiellement recentré sur les secteurs de scolarité obligatoire, l'État fait des choix et fait ainsi entrer le pays dans l'ère de la logique de marché et de la privatisation partielle des secteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche. Mais l'État n'a pas non plus les moyens d'accompagner et de contrôler toutes ses réformes libérales. Il compte sur les règles de la concurrence pour l'aider à réguler le marché et à améliorer la qualité des prestations éducatives. L'offre étrangère doit ainsi répondre à des attentes parfois contradictoires provenant d'acteurs multiples : à l'exigence à court terme des étudiants, à l'apport de compétences nécessaires aux entreprises, tout autant qu'aux besoins de développement du monde universitaire.

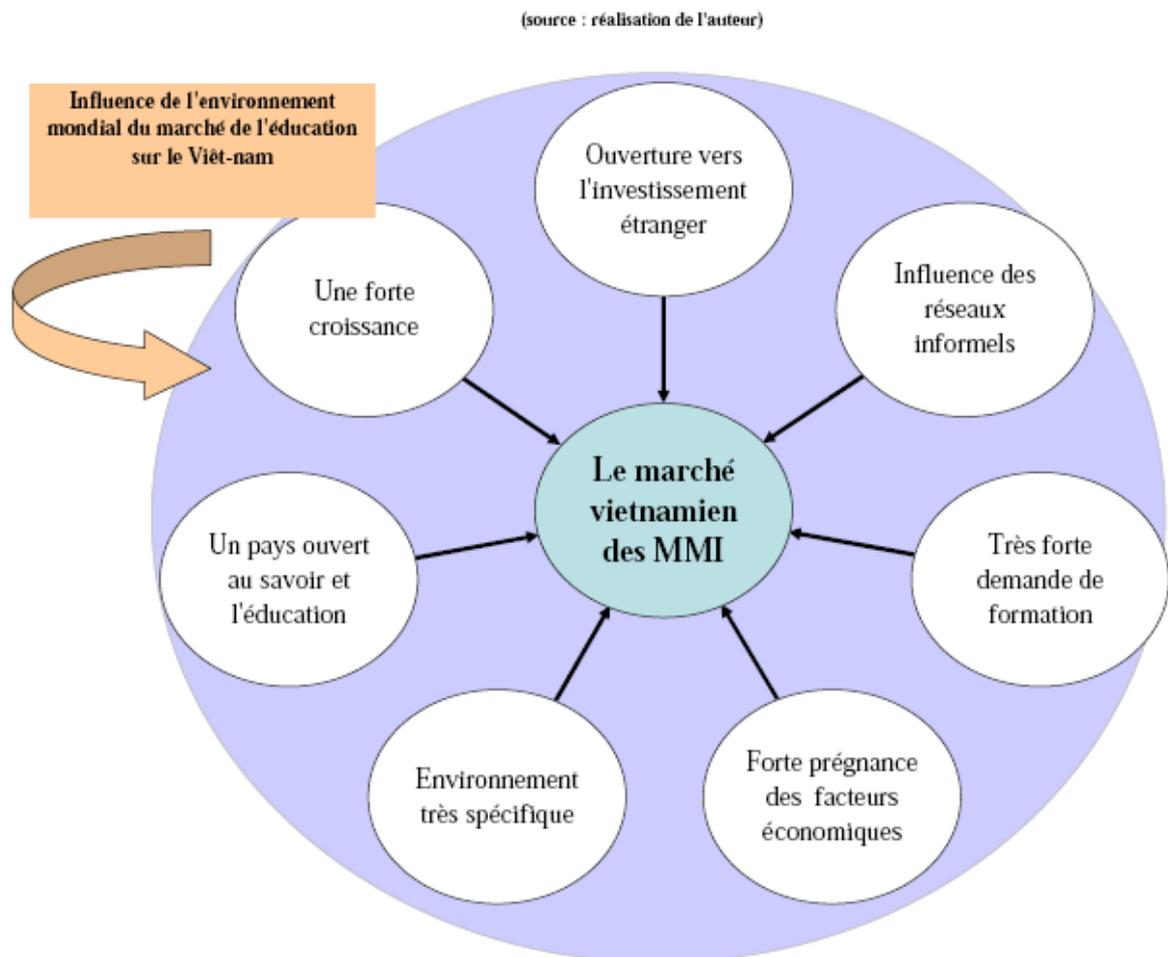
### **L'offre dominante des masters en management dans un marché complexe**

Au Viêt-nam, ce marché se distingue surtout par la délocalisation des masters de management internationaux (MMI). Nous avons bien démontré que les vingt-cinq établissements étrangers présents ont des motivations et des conditions de délocalisations fort diverses. Plus de la moitié d'entre eux sont de nature privée. Ils souhaitent se positionner dans un pays émergent, augmenter leur influence, leurs effectifs, leur notoriété, leurs résultats financiers, etc. Par contre, avec la régression irrémédiable des aides publiques, le nombre de masters subventionnés est proportionnellement en chute libre. Nous notons toutefois que ceux encore présents au Viêt-nam risquent de créer *de facto* un effet d'éviction envers les entrants potentiels publics ou privés en autofinancement en pratiquant notamment des tarifs nettement plus bas. Mais progressivement, nous nous dirigeons vers une situation où la majorité des établissements publics, à l'instar des privés, tend vers une politique partenariale pour défendre leurs propres intérêts. Ils sont tous de plus en plus redevables de leurs résultats, que ce soit devant des actionnaires ou tutelles respectives.

Sur le marché des MMI, mis à part certains rares programmes subventionnés ou de notoriété et à l'exception des tarifs, la majorité peut difficilement être différenciée qualitativement aux yeux du public vietnamien qui a notamment du mal à distinguer les fameux MBA des autres spécialités. Selon la volonté de l'État et/ou la difficulté à supporter le risque, mis à part les rares campus délocalisés ou assimilés, les MMI sont délocalisés au sein d'une dizaine d'universités publiques vietnamiennes qui exercent ainsi un monopole que seule une poignée d'universités privées locales, souvent les plus avant-gardistes, n'ose braver. Elles représentent probablement des partenaires avec qui il serait bon d'investir dans le futur car elles sont plus libres et innovantes. La réglementation tend ainsi à promouvoir les délocalisations au sein de nouveaux départements internationaux qui permettent de centraliser l'activité étrangère et de justifier des tarifs en moyenne vingt fois supérieurs au prix d'un master vietnamien. Ceci tend à isoler les programmes et à aggraver fortement la discrimination économique déjà existante entre étudiants. Les études supérieures sont accessibles à une élite économique, sachant qu'une minorité, les plus riches ou les boursiers, part à l'étranger. Les autres, un peu moins riches, y compris les *Executive* (formation continue), deviennent ainsi la cible des MMI délocalisés. Ainsi, comme

<sup>1052</sup> Rappel (le chemin nouveau) : l'État lance un immense chantier de rénovations tout azimut.

dans toute société en pleine construction, tous les vietnamiens sont loin de profiter des fruits de la croissance de manière identique. Cet état de fait entraîne probablement des collusions dans la chaîne sociale, mais c'est probablement le prix que l'État ou les citoyens sont prêts à payer pour franchir de nouveaux paliers, s'enrichir, se différencier des concurrents directs régionaux et même pourquoi pas, s'affranchir peu à peu de l'influence occidentale en devenant un Nouveau grand Pays Industrialisé. C'est donc dans un environnement global social et économique particulièrement tumultueux que doivent s'implanter les MMI, figure 6.1



[Figure 6.1 - L'environnement global du marché vietnamien des MMI]

### Un marché imparfait mais capital pour l'offre étrangère

En ces temps de crise économique, les établissements étrangers vivent eux-aussi de profonds bouleversements. Les délocalisations correspondent pour beaucoup à une activité nouvelle qui les contraint à opérer loin de leurs terres et à se retrouver parfois même en concurrence avec des établissements de leur propre pays. C'est particulièrement vrai pour ceux publics pour qui l'autofinancement total ou partiel entraîne le passage de stratégies bilatérales, limitées et contrôlées d'aide au développement, à des stratégies d'établissements agissant pour leur « marque ». Ces derniers doivent assumer des

changements de fond politiques, systémiques, organisationnels et parfois éthiques pour garantir leur propre développement. Ainsi, leur équilibre économique pousse pratiquement tous ceux publics à proposer des tarifs supérieurs à ceux pratiqués habituellement. Le secteur privé doit quant à lui apprendre à assumer son autofinancement en dehors de ses terres et à un niveau international, en augmentant son influence ou en élargissant l'assiette de recrutement. Ce secteur est certes habitué aux pratiques commerciales, mais les risques financiers sont dès lors multipliés comparativement à un secteur public qui continue à percevoir certaines aides.

L'offre étrangère s'appuie essentiellement sur les formations à la gestion les plus demandées et les plus simples à délocaliser, tel que le MBA ou ses dérivés, pour toucher un public peu coutumier par ces prestations. Cette situation crée les conditions d'un marché imparfait dans la mesure où le public n'a pas encore le recul nécessaire et les moyens pour réaliser un choix éclairé. Les outils d'orientation n'existent pratiquement pas, au même titre que les assurances qualité, les systèmes d'accréditation ou les classements médiatiques. À l'exception de quelques programmes, la communication n'est pas pour autant assurée par une offre étrangère qui généralement n'offre pas ou ne possède pas les moyens promotionnels à la mesure d'une prestation d'une telle valeur. Les établissements s'appuient essentiellement sur leur étiquette « d'occidentaux » pour se faire valoir.

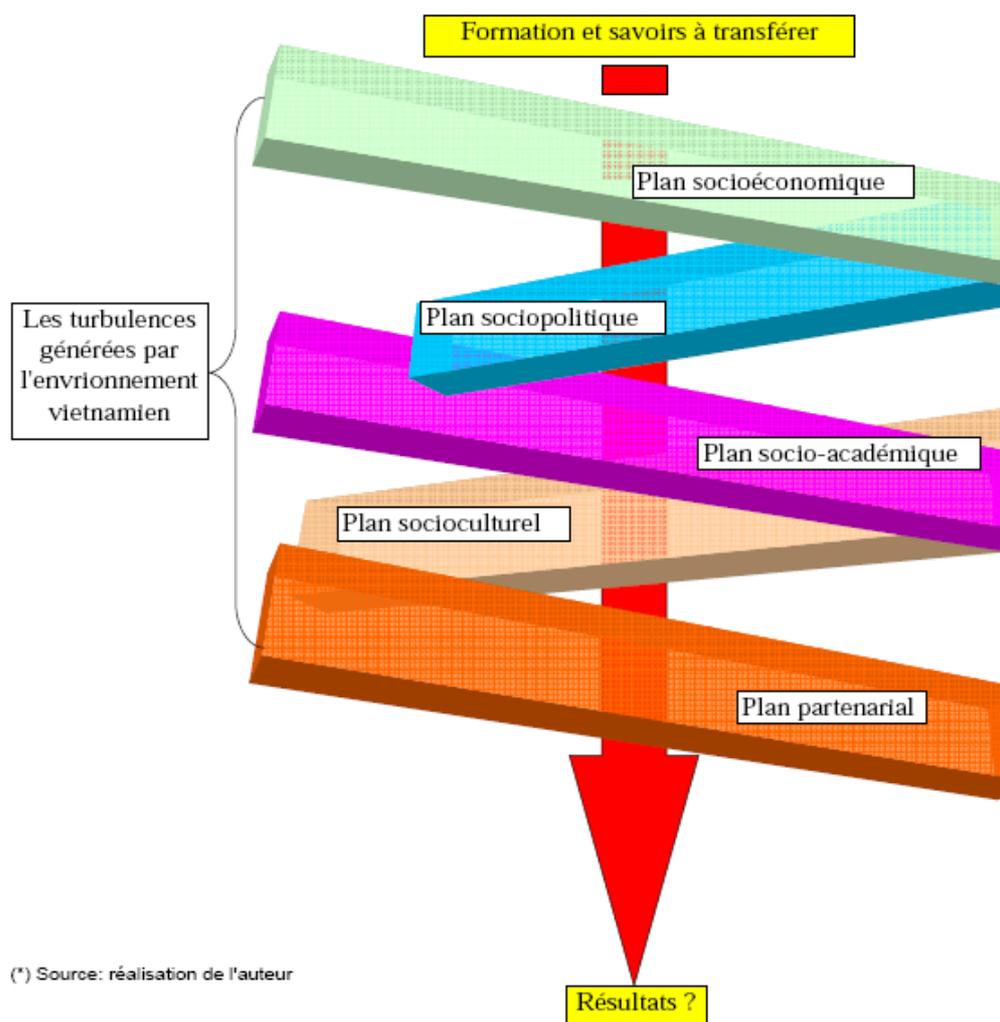
Malgré les efforts de spécialisation ou de professionnalisation de certains MMI, le produit star reste le MBA ou ses dérivées qui représentent soixante pour cent des MMI. Quatre-vingt quinze pour cent sont délivrés en anglais. Les MMI véritablement spécialisés (finance, marketing, gestion de ressources humaines, etc.) ont des difficultés à se différencier. Dans ce contexte, mis à part les rares établissements ayant acquis une notoriété locale, tous les concurrents du marché semblent donc partir globalement à pied d'égalité. Ceci est d'autant plus vrai qu'il sera difficile pour les plus connus d'étendre leur part de marché. Hormis le RMIT Vietnam, l'établissement dominant, les établissements de notoriété ont un développement limité en effectif, soit parce qu'ils choisissent de jouer la carte de la rareté, comme l'HSB, soit parce qu'ils doivent assumer des contraintes qui freinent l'investissement, comme c'est le cas du CFVG ou de l'AITCV. Nous assistons à une poussée massive des entrants privés aux dépens des entrants publics. Ce phénomène est probablement lié à un besoin plus important des établissements privés d'investir le marché – à une plus grande propension de ces derniers à pouvoir entreprendre cette activité - au fait que les programmes du privé sont essentiellement des MBA plutôt anglo-saxons, fort demandés et plus pratiques à délocaliser - que les programmes publics sont plutôt francophones et sont donc plus difficile à délocaliser - que la situation géostratégique favorise fortement des programmes australiens - enfin, que les programmes subventionnés sont de moins en moins nombreux. Ainsi, les avantages des entrants publics ne suffisent pas à contrebalancer la croissance des entrants privés, ils n'ont probablement pas suffisamment les moyens ou l'habitude pour réaliser les étapes préliminaires, notamment l'étude de marché – ils ne profitent pas suffisamment de leurs avantages économiques (aides publiques au fonctionnement) – ils n'arrivent pas à valoriser un positionnement souvent très favorable, fruit des coopérations universitaires historiques – ils sont limités par des barrières bureaucratiques internes, etc.

### **Les difficultés du transfert d'un savoir**

Mais finalement toutes les institutions étrangères sont confrontées à de grandes difficultés pour pouvoir délocaliser une formation. Elles doivent gérer des problèmes internes : se réformer - convaincre leurs tutelles et leurs personnels - posséder l'expertise ou la masse critique suffisante – les ressources financières - un seuil de notoriété - etc.

Ces conditions s'avèrent d'autant plus difficiles que, généralement, le Viêt-nam est géo-stratégiquement choisi par des institutions de petite ou moyenne capacité, les grandes universités préférant se tourner vers les établissements chinois ou indiens plus prestigieux. Mais les difficultés sont surtout liées aux conditions de transfert du savoir. Lors d'une délocalisation, l'offre étrangère part fréquemment du postulat que le savoir scientifique qu'elle souhaite transférer répondra, en principe et au final, aux besoins socio-économiques du pays ou aux attentes des différents acteurs. Dans le cas du Viêt-nam, notre recherche a montré que ce transfert va être soumis à de fortes turbulences, à un jeu d'influence locale, des conditions environnementales qui risquent de compromettre les principes de base qui justifient l'intérêt des délocalisations et notamment l'équivalence des savoirs transférés ou du diplôme avec la formation délivrée à l'origine. Symboliquement, nous pouvons considérer que la formation d'origine doit traverser simultanément une combinaison de multiples plans qui qualifient et qui forgent l'environnement vietnamien. Nous avons constaté que ces derniers semblent former localement un surprenant équilibre social, mais peuvent, par leurs spécificités, interférer sérieusement et systématiquement sur les conditions d'une délocalisation. C'est le cœur de notre problématique car cet environnement s'avère souvent fondamentalement différent de celui qui a permis la construction de la formation d'origine, (figure 6.2, infra).

Le Viêt-nam est une société cultivée, de tradition rurale mais résolument tournée vers le futur, émergente, ambitieuse et alerte. Malgré certains paradoxes tels que ceux qui concernent le marché au service du socialisme, la lourdeur bureaucratique ou l'omniprésence du parti unique et du pouvoir « tout économique », ce pays progresse vite et renvoie l'image d'un certain équilibre global, finalement d'une certaine efficacité comme en témoigne sa croissance, la rapidité avec laquelle elle a su reconstruire son système éducatif, ainsi que la diminution du phénomène de paupérisation. Mais tout ce système reste fragile et manque encore profondément d'ossature pouvant garantir un développement à plus long terme et surtout offrir des conditions stables et faciles pour délocaliser une formation.



[Figure 6.2: transfert et contraintes environnementales (\*)]

Pour ne citer que les principales raisons, une formation occidentale va ainsi croiser les chemins du paradoxe vietnamien :

- **sur le plan socioéconomique**, le Viêt-nam vit dans le « tout économique ». Situation qui valorise l'efficacité, la rapidité, la rentabilité au dépend de l'acquisition foncière des compétences ou de la recherche qui réclament elles généralement beaucoup de temps ;
- **sur le plan sociopolitique**, c'est un pays dirigé par un parti unique, avec un agenda géostratégique ambigu, voulant à la fois préserver son pouvoir et se préserver d'une nouvelle forme de colonisation cette fois intellectuelle et/ou économique. Le jeu d'influence politique traverse toutes les strates de la vie sociale et économique interférant obligatoirement sur la libre circulation des savoirs ;
- **sur le plan socioculturel**, le pays possède un héritage confucéen qui induit une soif d'apprendre pouvant représenter une force mais aussi, à l'instar des méthodes

d'apprentissage très traditionnelles largement répandues, interférer sérieusement sur d'autres méthodes d'apprentissages délocalisées ou étrangères.

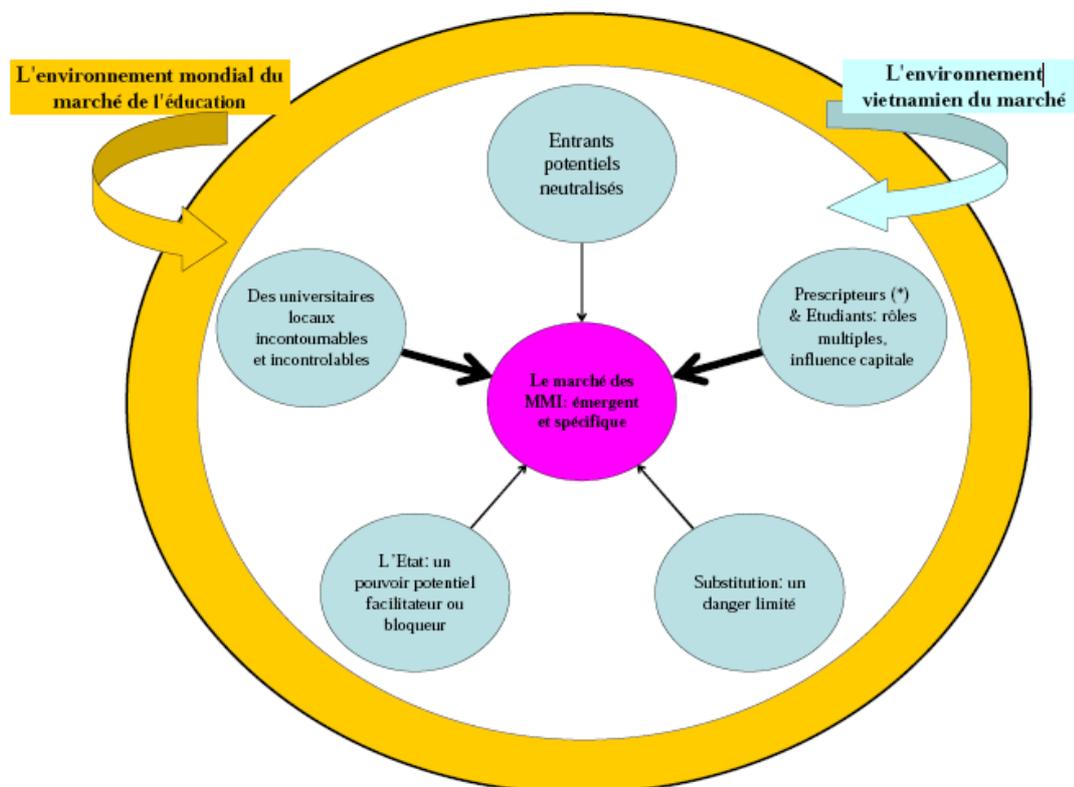
- **sur le plan socio-académique**, les savoirs occidentaux sont transférés au profit d'apprenants formés dans un système académique originel en partie obsolète. Ceci risque d'emblée de placer les étudiants en situation de faiblesse au niveau académique puisque leurs compétences, leurs savoirs scientifiques ou méthodologiques risquent fortement de ne pas correspondre aux standards qui fondent les programmes délocalisés. C'est notamment le cas en ce qui concerne leur très faible niveau linguistique ;
- **sur le plan partenarial**, nous avons largement constaté que les savoirs transférés dépendaient, dans la majorité des cas, de la qualité de partenaires ou de prestataires locaux, qui risquent eux-mêmes, malgré leur évolution, d'être fortement en décalage avec les objectifs qualitatifs devant garantir un transfert satisfaisant des savoirs de l'offre étrangère.

Ainsi de manière indéniable, avec de telles interférences, il est très difficile de pouvoir contrôler la qualité des savoirs scientifiques transférés dans le sens et selon l'homogénéité désirés et donc de pouvoir garantir leurs intérêts pour le développement des personnes et/ou du pays. Dans ce contexte, délocaliser une formation à l'identique, c'est-à-dire basée sur les mêmes savoirs scientifiques, les mêmes méthodes avec comme ambition d'apporter les mêmes compétences aux apprenants, peut relever de l'utopie. Certes, dans toute prestation de service, et particulièrement lorsqu'elle est éducative, le formateur est ainsi toujours placé en position de doute au regard de l'objet à transmettre à l'apprenant. Toutefois, dans le contexte environnemental vietnamien, ce phénomène est très largement amplifié et transforme ce doute en sérieuse incertitude.

### Les enjeux stratégiques d'une délocalisation

Il pourrait paraître dès lors logique d'adapter les programmes, les méthodes et tous les moyens d'origine afin de mieux correspondre aux spécificités locales. Mais dans ce cas, est-ce que les conditions du transfert respectent le diplôme homologué, censé être identique ? Mais identique à quoi exactement ? Aux contenus, à la manière, aux résultats escomptés ? Quels sont les objectifs de l'offre ? Du fait du manque de standardisation des MMI et de la grande liberté pour entreprendre au Viêt-nam, de la multiplicité des établissements, des nationalités et du manque de contrôle et d'accompagnement des tutelles, nous n'avons pas de réponses à ces questions. Nous pouvons toutefois distinguer deux grandes tendances stratégiques, la logique marchande ou la logique de coopération culturelle. Nous avons relevé qu'elles peuvent globalement interférer sur les conditions globales de délocalisation comme suit :

**l'efficacité d'une logique marchande**, comme c'est le cas de la plupart des MBA standards qui sont offerts, nécessite à la marge un minimum d'adaptation scientifique ou méthodologique que l'on peut qualifier de factuelle. En n'ayant les moyens d'interagir que faiblement sur le développement du programme, le seul résultat qui peut être garanti est la diplomation, mais pas forcément avec les mêmes contenus et méthodes. Les savoirs et les compétences acquises sont difficilement contrôlables dans la mesure où l'offre n'est pas ou peu adaptée, qu'elle ne maîtrise pas ou peu un milieu environnement global et un jeu d'influence complexe animé par les différents acteurs du marché, figure 6.3 :



Source : réalisation de l'auteur, suivant le modèle développé par M.Porter. Référence Annexe 1.1 - Le modèle des cinq forces de la concurrence  
 (\*) Les prescripteurs représentent : les entreprises, l'Etat, les établissements, les familles et tout le réseau informel.

[Figure 6.3 - Les forces de la concurrence du marché MMI au Viêt-nam]

Officiellement, le contrat est rempli pour une offre étrangère qui transfère en principe sa formation et ce, même si les éléments d'évaluation ou de contrôle manquent pour confirmer l'appropriation des connaissances par des apprenants et l'acquisition de compétences adaptées aux besoins du marché vietnamien. Une réponse à court terme est ainsi donnée aux intérêts des acteurs directs mais la pertinence de la formation n'est pas garantie. La motivation de l'offre est plutôt d'ordre économique ou marketing sous réserve de pouvoir trouver le public suffisant, de mettre en place les outils promotionnels et de valoriser sa marque ;

- **l'efficacité d'une logique culturelle** tend à promouvoir la qualité des savoirs transmis plus que l'efficacité liée au diplôme. L'offre tente de soigner l'accueil, l'ingénierie pédagogique et de proposer des programmes spécifiques. Même si l'évaluation des résultats en amont est tout autant négligée, elle a la volonté de produire des formations qui peuvent interagir plus favorablement et de manière pérenne sur l'environnement du pays selon trois axes : **1/ sur le plan socioéconomique**, en adaptant le programme et en répondant à la demande des entreprises ou des laboratoires de recherche ; **2/ sur le plan socioculturel**, en plaçant l'étudiant au cœur de la prestation ; **3/ sur le plan académique**, en valorisant, en associant ou en accompagnant les ressources humaines locales.

Nous avons résumé comme suit ce qui caractérise ces deux logiques pour l'offre étrangère, tableau 6.1:

Objet	Tendance des facteurs de différenciation des logiques	
	Marchande / Marque	Culturelle
Statut établissement	Privé	Public
Origine linguistique	Anglo-saxonne	Francophone
Langue de formation	Anglaise	Anglaise ou rarement francophone
Financement	Autofinancé	Partiellement subventionné
Prix	Plus cher	Moins cher
Public	Nantis à fortement nantis	Nantis à faiblement nantis
Programme	MBA générique ou spécialisation MBA	MMI focalisation ou spécialisation professionnelle
Segment	Volume ou différenciation par le haut	Niche
Type de partenariat local	Prestation de service/fournisseur	Collaborateurs ou partenaires
Contenus	Equivalents à la formation d'origine	Adaptés aux spécificités
Connaissances	Transfert factuels	Transfert de compétences
Satisfaction de la demande	Court terme	Moyens ou long terme
Tendance stratégique	Factuelle	Pérenne

Source: réalisé par l'auteur

[Tableau 6.1 - Les tendances stratégiques]

**Dans le cas de la logique marchande**, les établissements se concentrent essentiellement sur l'enseignement des connaissances et limitent leur offre de service d'éducation au MBA. **Dans l'autre cas**, l'offre est plutôt centrée sur des activités de niche ; elle tente de répondre à des besoins spécifiques par forcément rentables, elle ouvre donc les portes à d'éventuelles écoles doctorales comme c'est le cas de celle créée dans le domaine du droit francophone dans la zone Asean. On tente aussi de développer la formation des formateurs et l'apprentissage des méthodes pour appuyer la recherche et contribuer à la pérennité du système vietnamien.

Les établissements observés, notamment publics, ne choisissent pas forcément délibérément de s'inscrire dans telle ou telle logique, mais finalement nous avons constaté que la majorité des MMI sont délocalisés en priorité avec le souci de la rentabilité à court terme. Ceci est lié à deux facteurs principaux. **En premier lieu**, la présence croissante des établissements anglo-saxons privés qui n'ont pas d'autre choix que de produire du volume pour pouvoir survivre. **En second lieu**, la vision à court terme de certains établissements publics qui découvrent la délocalisation, qui n'ont peut-être pas assez d'expérience et de recul pour entreprendre et n'ont pas les moyens de mettre en œuvre une logique plus coopérative. Certains finissent ainsi par être positionnés entre ces deux logiques, dans un « entre –deux » déséquilibrant.

En effet, à notre sens, ceci constitue pour ces derniers une stratégie risquée car, comme nous avons pu le démontrer, la présence anglo-saxonne est de plus en plus forte et les différences de tarifs moyens des nouveaux entrants, publics comme privés, tendent à se rapprocher dangereusement<sup>1053</sup>. Il se pose un problème de lutte concurrentielle directe qui risque de ne pas être à l'avantage des établissements publics, notamment francophones, et qui leur pose aussi un problème éthique puisque leur vocation n'est pas d'avoir en priorité le souci de la rentabilité économique.

### **Efficacité : une valeur ajoutée conditionnelle**

Mais en dehors de l'aspect stratégique, certaines réalités s'imposent à tous avec force et notamment le problème des ressources, les études de marché ou l'identification du public, la valorisation de la marque, mais surtout une réflexion sur tous les moyens opérationnels. Car en effet, les conditions de délocalisation que nous avons observées

<sup>1053</sup> L'écart était d'environ 1 000 US\$ en 2008. Réf : tableau 4.6, supra.

indiquent la complexité du processus et notamment la réflexion nécessaire de la position capitale des ressources et de l'expertise locale pour apporter une quelconque valeur ajoutée au programme, figure 6.4 :



Source: réalisée par l'auteur, suivant une adaptation de la chaîne de valeur, Porter M., voir Figure 1.2

[Figure 6.4 - Synthèse de la chaîne de valeur d'un master délocalisé]

Ainsi, dans les phases essentielles de la production d'une formation, rares sont les équipes étrangères capables de maîtriser totalement ce processus. Elles sont pour la plupart dans l'obligation de gouverner à distance et de sous-traiter l'essentiel des opérations à des prestataires ou partenaires à qui elles sont censées apporter de l'expertise. Dans ces conditions, plus un programme est marginalisé dans un campus ou au sein d'un département international, moins il aura la capacité de s'intégrer, de s'adapter et c'est pourtant le cas de la grande majorité des programmes. C'est semble-t-il, hélas, une tendance qui va s'accroître dans la mesure où l'État tend à vouloir privilégier l'accueil dans des départements spécifiques, prenant dès lors le risque d'aller à l'encontre de ses propres intérêts à long terme ! Un problème se pose dès lors à tous ces établissements : que faut-il choisir, entre l'indépendance (au risque de ne pas s'adapter) et une meilleure intégration (au risque de ne pas pouvoir garantir la qualité et perdre une certaine autonomie) ? La recherche d'efficacité ou de pérennité passe par une réflexion de fond sur le mode d'implantation, la place accordée au partenaire local et donc l'investissement que l'on souhaite ou que l'on est capable de fournir.

Comment parvenir à garantir le transfert dans ces conditions ? Il existe un paradoxe flagrant pour toutes ces formations exportées. À l'exemple de politiques décidées par de rares États dans le monde et/ou par certains établissements, une formation d'un niveau master ne peut pas, pour tous ces motifs, être totalement réalisée en dehors de l'université d'origine du diplôme. On vise là le besoin de l'étudiant d'obtenir un diplôme pour être opérationnel dans quel pays ? C'est la question qui se pose sérieusement pour des formations dites d'excellence comme celle produite par exemple par le RMIT Vietnam sur un modèle de management purement australien ?

Ainsi, que ce soit du fait de l'environnement local ou de l'absence de l'environnement étranger, force est de constater qu'il est difficile de vouloir délocaliser une formation en ayant à l'esprit de vouloir la dupliquer à l'identique. Les établissements étrangers ne sont pas dupes, comme en témoignent les aménagements qu'ils sont pratiquement tous obligés de faire pour mettre en place leur formation, comme par exemple : les modifications des processus de sélection, l'exigence du niveau linguistique ou scientifique, les ajustements dans les emplois du temps, le niveau de qualification ou de compétence du personnel d'encadrement local, les conditions d'accueil de suivi ou de travail des étudiants, etc. Même si aucune étude précise n'a été entreprise concernant l'évaluation des acquis pédagogiques des étudiants, de nombreux témoignages d'enseignants attestent de la souplesse à laquelle il est nécessaire de consentir pour pouvoir valider bon nombre d'unités de valeur et surtout de devoir adapter de manière empirique et isolée leur méthode d'enseignement. Ces derniers doivent compenser en partie, les préconçus d'une offre étrangère convaincue en l'état de la crédibilité de sa formation, de la suffisance des conditions de son transfert et les insuffisances imputables au manque d'adaptation ou de moyens.

### **Efficacité : une réponse toute relative aux attentes**

Mais même dans ces conditions, tous les acteurs directs bénéficient d'effets individuels, tout au moins à court terme : le diplômé s'assure une bonne carrière grâce à la notoriété du diplôme - l'établissement d'accueil profite des retombées économiques et de la notoriété du programme - l'offre étrangère fait tourner son programme à condition qu'il réussisse à atteindre le seuil de rentabilité – l'entreprise peut enfin embaucher des diplômés étrangers, etc. Mais qu'en est-il de la réponse aux attentes visant la modernisation du pays pour franchir un nouveau cap de développement et celles pour améliorer le système d'enseignement supérieur et/ou de la recherche ? Comme nous avons pu déjà le constater, il en ressort, en terme de retour d'investissement socioéconomique, que ces diplômés ont acquis des connaissances scientifiques inspirées des modes de gestion de cultures occidentales. Les établissements supposent que ces apprentissages feront l'objet par la suite d'un travail de conceptualisation au profit du champ professionnel. Mais c'est un pari risqué car il n'est pas évident que ces connaissances correspondent aux besoins locaux et que les apprenants aient le savoir-faire ou le savoir être nécessaire.

L'état d'esprit des établissements étrangers et locaux est dans ce sens apparemment commun, ils partent tous majoritairement d'un postulat qui est « l'échange équilibré », « un gagnant-gagnant » dont l'étudiant/client devra finalement tirer profit et donc, par delà ... le Viêt-nam. Mais cette déduction n'est-elle pas hâtive ? La charge imputable à un investissement foncier, notamment d'ordre didactique et pédagogique, qui permettrait de véritablement intégrer un programme aux réalités locales ne semble pas en mesure de pouvoir être supportée par les établissements publics comme privés qui entreprennent seuls cette aventure. Pour beaucoup, la page de la coopération culturelle traditionnelle a été tournée, laissant place à l'échange rentable et à une approche unilatérale. Soit les établissements recherchent clairement des prestataires de service, soit ils sont déçus par le comportement des partenaires locaux qui ne se posent pas comme de véritables collaborateurs. De manière identique aux contrats qui lient des entreprises à leurs fournisseurs, le conventionnement va dès lors porter sur la forme des prestations sous-traitées et non pas sur la pertinence des compétences acquises par l'étudiant.

Mais dans ce contexte, il n'y a pas de bonne ou mauvaise stratégie ; c'est par contre l'absence de professionnalisme ou de stratégie qui risque pour certains établissements, de mener à un manque de résultat. C'est notamment le cas de ceux nombreux qui tentent en vain de transférer leur formation faute de n'avoir pu remplir les conditions essentielles et

exigeantes, par manque de ressources et de savoir faire professionnel. Mais c'est surtout le cas des établissements publics qui ont intérêt à se positionner clairement entre l'une ou l'autre de ces logiques, soit :

- ils utilisent les mêmes armes que les établissements privés en proposant des produits génériques, en anglais, en découvrant un nouveau métier et en ne cherchant pas à faire de « l'humanitaire ». Car après tout, même si des établissements tels que le RMIT ou l'HSB sont explicitement de nature commerciale, ils ont tout au moins le mérite d'être clairement orientés vers l'intérêt affiché des seuls étudiants et ont la volonté de délivrer le meilleur service qui soit. Gagner de l'argent n'est pas synonyme de mauvaise qualité. Mais dans ce cas, il faut pouvoir trouver les ressources, se faire reconnaître et s'inscrire dans la production commerciale d'une prestation de service éducative. C'est donc aussi un problème crucial de gouvernance ;
- ils choisissent de se différencier totalement en jouant la carte de la pérennité et de l'universalité sachant que la propension à pouvoir répondre à des intérêts pertinents à long terme dépend principalement des ressources mais surtout du degré d'implication du projet dans une dynamique d'intégration avec le milieu social et partenarial local. Ce degré d'implication pourra mener les partenaires d'un tel projet vers des positionnements, des attentes et des apports respectifs les plus adaptés qui soient, et les amener même à pouvoir évoluer à leur égard. Ils repartent dès lors dans une logique publique et culturelle, qui place avant tout la formation au cœur du processus et qui contraint à la recherche de fonds publics permettant de s'abstraire d'une contrainte économique qui risque de prendre le pas sur le projet.

**Dans le premier cas**, nous sommes dans la production d'une prestation de service qui n'a pas pour objet principal le développement du pays mais essentiellement la satisfaction de ses clients et de ses actionnaires. Il faut dès lors respecter les règles du jeu moderne d'un marché de l'éducation et d'internationalisation des prestations de service tel que nous avons pu le constater dans notre développement. **Dans le second cas**, nous pouvons considérer que les établissements sortent de la logique de marché mais que surtout les partenaires locaux, l'État, les établissements et les partenaires socio-économiques locaux investissent en masse pour soutenir l'activité de l'offre étrangère.

Mais dans le contexte d'un marché des MMI, le seul jeu concurrentiel interne ne semble pas prêt de pouvoir jouer un rôle suffisant pour provoquer une dynamique économique qui amènerait des fonds d'investissement et qui tirerait qualitativement vers le haut toutes les formations. L'ouverture du marché, les choix des étudiants et la notoriété des institutions en sont encore à un stade embryonnaire. Ils seront éventuellement amenés à jouer un rôle d'amélioration de la qualité dans un environnement plus concurrentiel à moyen ou long terme. En attendant, le jeu concurrentiel risque de se cantonner essentiellement à une bataille tarifaire (mis à part pour la minorité qui domine le marché). La qualité des formations délocalisées dépend aussi de l'amélioration de tout l'environnement éducatif local. Ainsi, cet embryon de formations étrangères risque de s'étendre en élargissant une assiette de recrutement qui, quant à elle, n'aura pas eu le temps de se bonifier.

Dans ce contexte, l'heure est encore à la réglementation et au contrôle de certaines pratiques pour ne pas tomber dans les travers d'une commercialisation facile et préjudiciable. Pour que la coopération internationale soit profitable à tous les partenaires et soit orientée vers la qualité des formations, il paraît souhaitable, pour toutes les institutions étrangères, de passer de la logique de l'offre à celle de la réponse à l'appel d'offre. Pour ce faire, elles doivent pour la plupart découvrir un nouveau métier et s'imposer une stratégie claire qui puisse répondre aux exigences des prestations de service telles qu'elles ont cours

dans une société moderne et telles qu'elles s'imposent dans une activité de formation si complexe.

### **Pertinence : la nécessaire conduite stratégique**

À l'instar de l'Australie et de la France, nous pouvons ainsi constater combien l'efficacité d'une politique dépend de la capacité à défendre des objectifs dans la continuité et la cohérence. Ainsi, si le positionnement stratégique de ces deux pays apparaît globalement similaire (force de leur représentation dans le marché des MMI et présence historique), par contre leur résultat divergent grandement.

À l'image de multiples tentatives pour créer une université, la France affiche des objectifs de coopération culturelle, mais rencontre des difficultés pour fédérer des universités françaises qui ont leurs intérêts propres. Elle tente ainsi d'associer des partenaires pour l'aider à promouvoir sa stratégie d'influence nationale alors que ces derniers défendent leur propre stratégie d'acteur. D'un côté, il est prôné le mutualisme, de l'autre la défense d'une marque. En référence aux tentatives avortées depuis près de dix années pour afficher « la valeur du système français », la logique de la coopération culturelle se heurte soit à celle de la baisse des ressources économiques et/ou à celle de la stratégie de chaque acteur.

L'Australie a démontré quant à elle qu'il était possible de réussir avec une stratégie orientée vers le business et de marier le label national à la marque d'un seul établissement. À l'image du RMIT, elle affiche un modèle abouti en terme commercial. Le lobbying d'État exercé par ce pays a préparé avec succès le terrain pour l'investissement privé de l'une de ses universités et pas pour autant la plus reconnue. Mais il y a eu dans ce cas conjonction d'intérêts entre le label d'État et la marque RMIT. Les questions d'éthique posées par l'autofinancement ou la pérennité sont reléguées par le processus commercial. Les régulations s'opèrent par la capacité d'un seul établissement de pouvoir entreprendre et lever les investissements privés auprès des banques. L'image du RMIT profite à l'Australie et vice versa.

Mais finalement, jusqu'à présent, ces deux situations ont contribué essentiellement à répondre à des intérêts à court terme au profit des acteurs puisque la France n'arrive pas à s'implanter et que le RMIT (l'Australie) a avant tout des objectifs commerciaux. Le premier n'a pas choisi pour l'instant la voie qui consistait uniquement à fédérer toutes ses ressources ou programmes existantes<sup>1054</sup> ou à n'a pas eu la possibilité de faire porter le projet à une seule université ou pôle universitaire<sup>1055</sup>. Le RMIT est quant à lui parti dans des plans d'investissements à grande échelle qui le conduira probablement et pour longtemps sur le chemin exclusif de la rentabilité économique<sup>1056</sup>.

<sup>1054</sup> En utilisant tous les programmes francophones existants au Viêt-nam, la force de son réseau et de son excellent positionnement au sein du système éducatif vietnamien, nous pouvons supposer que la France a de quoi proposer et améliorer une offre intéressante car internationale qui repose entre autre sur : - **un parcours académique complet** partant des classes bilingues jusqu'au 3<sup>ème</sup> cycle (en passant entre autre par les filières universitaires soutenues par l'AUF ou le PUF) pouvant aboutir à l'école doctorale en droit ; la complémentarité - **une carte universitaire diversifiée**, de la santé, à la littérature, en passant par les métiers de l'ingénieur, etc. - **les meilleures conditions économiques**, avec les coûts de formation les moins chers - **les meilleures possibilités de poursuites d'études à l'étranger** (grâce à la gratuité du système universitaire et à la diversité des pays francophones).

<sup>1055</sup> Il est difficile de trouver un établissement qui possède la masse critique suffisante, qui défendrait sa marque tout autant que les intérêts français et qui pourrait fédérer d'autres partenaires universitaires par exemple dans des domaines de recherche pointus.

<sup>1056</sup> Le RMIT Vietnam vise une large augmentation de ses capacités d'accueil en multipliant notamment les formations linguistiques ou de gestion, de niveau licence, qui peuvent servir de « vache à lait ».

Ainsi nous réalisons que le domaine de l'internationalisation de l'enseignement supérieur impose aux établissements et/ou aux états, d'appliquer une ligne stratégique complexe qui donne à présent une image très professionnelle et exigeante de la manière selon laquelle il faut conduire la majorité des activités internationales.

### **Pertinence : la recherche de la qualité**

Comme en témoigne, dans un autre domaine scientifique, le programme à présent pérenne nommé PFIEV<sup>1057</sup>, il faut une véritable volonté politique et beaucoup de temps pour que les formations délocalisées puissent répondre à des attentes académiques et socio-économiques à long terme. Nous avons aussi constaté qu'il existe des possibilités de formation universitaire certifiante ou qualifiante telles que les « mini MBA » du CFVG qui permettent de sortir du carcan imposé par la recherche d'équivalence induite par la délocalisation des diplômes homologués. En s'extrayant de cette contrainte tout en gardant l'aspect international, les établissements peuvent ainsi proposer des formations qui conviennent à la fois aux besoins : des apprenants dans leur recherche de reconnaissance internationale - des établissements dans leur volonté de produire des formations adaptées - des besoins socio-économiques grâce à la possibilité d'améliorer les compétences. Il faut pouvoir exploiter toutes les formules existantes, les co-diplômes, les doubles diplômes aussi bien que les diplômes universitaires et la formation continue, etc., pour faciliter la convergence entre les partenaires locaux et étrangers. Dans ce marché unique des MMI, l'innovation et la recherche d'alternatives sont capitales en attendant que tous les processus d'assurance qualité puissent être performants, que la concurrence s'instaure véritablement, que le système éducatif local et global ait le temps de se moderniser, bref que le marché devienne un peu moins imparfait.

### **Le domaine des possibles pour notre recherche**

Notre étude ayant essentiellement portée sur les masters de management internationaux au Viêt-nam, il nous paraîtrait intéressant de l'étendre à :

- **d'autres niveaux académiques** du même domaine et notamment pour ceux d'entre eux qui offrent une forte attractivité tels que les licences de gestion ou les formations professionnelles. Nous pourrions ainsi nous demander comment l'augmentation du volume d'activité pourrait influencer sur la qualité du transfert des savoirs ;
- **d'autres spécialités**, notamment celles qui peuvent s'offrir dans un marché, telles que l'informatique ou l'enseignement des langues. Nous pourrions dès lors comparer leurs conditions de délocalisation à celles relatives aux MMI ;
- **d'autres pays**, notamment ceux qui comme le Viêt-nam ont fait appel à la communauté internationale pour consolider leur système d'enseignement supérieur et de la recherche, comme c'est le cas de nombreux pays de l'ASEAN, la Chine par exemple. Nous pouvons supposer que le raisonnement logique concernant les conditions d'un transfert de savoir dans un marché peuvent en partie, à condition de s'adapter au milieu, s'appliquer à d'autres environnements culturels, dans d'autres pays émergents ;
- **des marchés de l'enseignement supérieur plus précoces**, comme en Malaisie ou en Thaïlande, qui doivent offrir des champs d'études pouvant permettre de plus

<sup>1057</sup> Le programme de formation d'ingénieurs d'excellence au Viêt-nam, PFIEV, s'inscrit dans l'œuvre de rénovation des formations supérieures entreprises par le Ministère de l'Education et de la Formation vietnamien. Initié par la signature d'un protocole en novembre 1997, il fédère la coopération franco-vietnamienne dans le domaine des formations d'ingénieur dans un consortium de 8 écoles françaises en coopération avec les écoles polytechniques vietnamiennes. Il a conduit très progressivement à une prise en charge totale des formations par le partenaire vietnamien. Voir site du PFIEV : <http://www.pfiev.edu.vn>.

facilement mesurer les conséquences à plus long terme des délocalisations et notamment ce qui concerne l'évaluation en aval des retombées socio-économiques des formations sur les apprenants et les entreprises.

Comme nous l'avons vu d'un point de vue méthodologique, dans le domaine des sciences de gestion, l'étape suivante de notre recherche pourrait ainsi consister en une étude qualitative des masters délocalisés, dans la logique des méthodes d'évaluation des politiques publiques, par la mesure de la pertinence des formations délivrées, des compétences acquises par les apprenants au regard des objectifs fixés et des intérêts de chaque acteur. Nous pourrions ainsi mesurer plus précisément l'articulation entre des facteurs fondamentaux qui conditionnent les délocalisations pérennes et qui dépendent aussi bien : des volontés politiques - de la force du partenariat - de la combinaison des intérêts des acteurs en présence - que de la qualité des programmes, notamment leur capacité de pouvoir s'adapter et être conduit de manière harmonieuse selon le milieu concerné.

L'une des suites logique de notre étude serait de profiter pleinement de son aspect transdisciplinaire. Nous pourrions ainsi croiser des résultats obtenus par exemple par des approches sociologiques, anthropologiques, en sciences de l'éducation aussi bien qu'en économie de l'éducation ou en gestion des organisations, etc., et mesurer plus précisément les conditions du transfert de savoir à travers les différents plans et contraintes environnementales que l'on doit nécessairement considérer lors d'une délocalisation. Ainsi pourrions-nous tirer notre force de la complexité et de la diversité.

## Bibliographie

- Ambert Michel, Essai sur l'investissement en éducation : le cas de l'Inde, Thèse de doctorat en sciences économiques, Paris : Université Panthéon-Assas, Paris 2 : 2001, 348 p.
- Amblard Henri, Bernoux Philippe, Herreros G., Livian Y.F, Les nouvelles approches sociologiques des organisations, Paris, Le Seuil, 1996, 300 p.
- An Quoc Truong, De Terssac Gilbert, « Les transitions socio-économiques au Vietnam : approches, démarches et méthodologies en sciences humaines et sociales », Hanoi : in actes de l'atelier organisé par l'université des Sciences sociales de Hanoi (USSH), le 25 avril 2006, 45 p.
- Andréani Jean-Claude, Conchon Françoise, « Les techniques d'enquêtes expérientielles : vers une nouvelle génération de méthodologies qualitatives », in Revue Française du Marketing, N° 189/190, 2002/4-5, p. 5-15. 2002, 18 p.
- Ambassade de France en République Socialiste du Viêt-nam, document de synthèse de préféabilité — Université Française au Vietnam, avril 2002, par Open Asia Consulting.
- Alice F.S., Treena L. S., Matthew V.C, The impact of time pressure in negotiation : a meta-analysis. The International Journal of Conflict Management. Vol. 9, n° 2, 1998, pp. 97-116.
- Asselin De Beauville Jean-Pierre, « La problématique de la reconnaissance réciproque des diplômes dans un cadre multilatéral », in Rencontre universitaire sur l'accréditation réciproque de programmes et les doubles diplômes, Paris, AUF, disponible sur le site de l'AUF (visité le 15/05/2008), Bogota, Colombie, 2007, 13p.
- Akerlof George. « The Market for 'Lemons': Quality Uncertainty and the Market Mechanism », in [The Quarterly Journal of Economics](#) , 1970, vol. 84, issue 3, pp. 488-500
- Assidon Elsa, Les théories économiques du développement, Paris : La Découverte, Repères, 2005, 123 p.
- Bertrand Yves, Théories contemporaines de l'éducation, Ottawa, Agence d'Arc inc., 1991 (2e éd.), 250 p.
- Bezanson K., Annerstedt J., Bezanson K., et al. Vietnam at the Crossroads: The role of science and Technology, Ottawa: International Development Research Centre, CRID, 1999, 160 p.
- Biffi G., Isaac J., Should higher education students pay tuition fees? Paris : CNRS, European Journal of Education, 2002, Vol.37, pp. 433-455.
- Boudarel Georges et al., « L'idocratie importée au Vietnam avec le maoïsme », in La bureaucratie au Vietnam, Vietnam-Asie-Débats-1, Paris : l'Harmattan, 1983, 31-106.

- Bourdieu Pierre, en collaboration avec Passeron, La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- Bourdieu Pierre, Le Sens pratique, Éditions de Minuit, 1980, 480 p.
- Bourdieu Pierre, Homo academicus, Paris : Le Sens Commun, réédition, 1992, 320 p.
- Bourdieu-Gros, Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement, Paris, France, Ministère de l'Éducation Nationale, 1989, 6 p., rapport disponible : <http://www.sauv.net/bourdros.htm> (visité le 09/04/2008).
- Bray Mark, The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners. Paris : UNESCO, 1999, 97 p.
- Brennan John, « Quality Support Centre, The Open University Royaume-Uni », in revue Gestion de l'enseignement supérieur, Paris : in, Mars 1997, vol. 9, n°1, 27p
- Broustail Joël, FRERY Frédéric, Le management stratégique de l'innovation. Paris : Dalloz, 1993, 230 p.
- Broustail Joël, en collaboration avec Palaoro Gilbert, « La formation des élites managériales dans les économies en transition, in revue Entreprises et Histoire, Paris, 2005, numéro 41, pp 51-70.
- Broustail Joël, rapport d'activité, Viêt-nam, 2008.
- Caraça J., Manuel V., Santos F., « Les problèmes d'organisation de l'université », in revue Gestion de l'enseignement supérieur, Paris : CNRS, INIST, Vol 10, N°3. Publication OCDE, 1998, pp. 93-114.
- CEDEFOP, Agence de l'Union Européenne sur les pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs. Office des communautés officielles des publications des communautés européennes. SI, Ed, CEDEFOP, 2005, Panorama service 119, disponible sur [www.cedefop.europa.eu/](http://www.cedefop.europa.eu/) <http://www.sauv.net/bourdros.htm> (consulté le 12 avril 2008), 218p.
- CEREQ, L'enseignement supérieur en France (1968-2008), De l'utopie au désenchantement néolibéral, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, in Bref, n°253, 06/2008, France, 2006, 4 p.
- Charlot Bernard, Du rapport au savoir, élément pour une théorie. Paris : Ed. Anthropos, 1999, 112 p.
- Chevallier T., Eicher J-C, « Le financement de l'enseignement supérieur : une décennie de changements », in revue Enseignement supérieur en Europe, 2002, Vol.XXVII, N°1-2, p.12.
- Coaldrake P., « Répondre aux nouvelles attentes des étudiants », in revue Gestion de l'enseignement supérieur, Paris : CNRS-INIST, 2001, vol.13, no 2, pp. 83-102.
- Combes Marc et al., Le tourisme et l'hôtellerie au Vietnam, état des lieux, enjeux et perspectives. Centre d'Etudes sur le Tourisme et les Industries de l'Accueil Université de Toulouse Le Mirail, France. Agence Universitaire pour la Francophonie, Région Poitou-Charentes, Ambassade de France au Vietnam, 2003, 520 p.
- Conseil Scientifique de l'Évaluation, « Petit guide de l'évaluation des politiques publiques », in revue La documentation française, N°3, 1996, pp. 531-550.

- Conférence des Présidents d'Université, « Les conséquences de l'internationalisation des Universités », in Les actes des Journées internationales de la CPU, Tours - 26 et 27 septembre 2002, Paris : 45 p.
- Correia F., Amaral A., Magalhaes A., "Public and private higher education in Portugal: unintended effects of deregulation", in European Journal of Education, Paris : CNRS-INIST, 2002, vol.37, no 4, pp. 457-472.
- Courtney Jane, « Les instruments de contrôle et d'évaluation conçus pour mesurer l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire sont-ils une contrainte ou un atout pour le développement de l'éducation ? », in Colloque international Education/formation : la recherche de qualité, IRD-IER-NIESSAC, HCMVille 18-20 AVRIL 2005, 12 p.
- Crozier Michel, Friedberg Erald, L'acteur et le système. Paris : Le Seuil, [1977], 1991, 500 p.
- Crozier Michel, Etat modeste, Etat moderne. Paris : Fayard, 1987, 316 p.
- Crozier Michel, Le phénomène bureaucratique. Le Seuil, 1963, réédition de 1985, 384 p.
- Cudennec C., Tocquer G., Service Asia. Singapore: éd. Prentice Hall, 1998, 212 p.
- Denzin N.K., [Studies in Symbolic Interaction](#) , volume 19, Edition Elsevier, 1980.
- Ducharne Justine, « Ce que coûtent vraiment les études », in études Eurydice (2002, les chiffres clés de l'éducation en Europe), Paris : édition Le Figaro du 30/04/2003.
- Duong Duc Lan, Vietnam Country paper on Human Resources Development in response to Advancement of Information Technology. Presented by the Deputy Director General, General Department of Vocational Training, Ministry of Labour, Invalids and social affairs, APEC Forum on Human Resources Development, 10-12 Dec. 2001, disponible sur <http://www.ovta.or.jp/english/apec2001/18Vietnam.pdf> (visité le 16/03/2008).
- Durkheim Emile, Le suicide, PUF, 1930, 337 p.
- Emin L., Martin M., La collaboration université-entreprise : une interaction encore difficile, UNESCO, disponible sur le site des Nations Unies, (visité le 04/05/2008).
- Eicher J-C, « De la théorie du capital humain à une analyse plus globale de l'économie de l'éducation », in revue Perspectives documentaires en éducation, Paris : CNRS-INIST, 1993, no 30 pp. 53 – 65.
- Higher Education and research in 2020: a view from the World Bank. Edition Banque Mondiale, 2004, disponible sur site électronique de la banque mondiale (visité le 14/03/2008).
- Ferraud Geneviève, séminaire de stratégie, Université de Harvard, IAE d'Aix en Provence : 1999.
- Foray Dominique, L'économie de la connaissance. Paris : Collection Repères, La Découverte, 2000, 123 p.
- FRANCE, Document de synthèse de pré-faisabilité/ Université Française au Viêt-nam Hanoi : Ambassade de France en République Socialiste du Viêt-nam, rapport, 2002, 68 p.

- Garfinkel H., *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, 1967, 75 p.
- Gravot Pierre, *Thèse macro sociologique : économie de l'éducation*. Paris : Economica, 1993, 244 p.
- Goldstein Reine, *Analyser le fait éducatif, une démarche, un outil*. Chronique Sociale/ Lyon, 1998, 222 p.
- Gurgand Marc, *Sait-on mesurer le rôle économique de l'éducation ?* Paris : CNRS-INIST, revue : Française d'économie. [ Rev. fr. écon.. ] 2000, vol. 15, no 2, pp. 121-156.
- Gurgand Marc, *Economie de l'éducation*. Paris : La Découverte, Repères, 2005, 128 p.
- Hachimi S-Y., *L'économie politique de la désétatisation et des entreprises publiques : cadre d'analyse et considérations théoriques*, Université Laval : disponible sur le site infothèque, 2003, 40 p. (visité le 14/04/2008).
- Hainsworth G.B., Nguyen Hoang Trang, *Choices: Enabling Human Development Choice for Poverty Elimination in Viet Nam*, Hanoi, Report to the United Nations, November 1997, revised and published as UN 1998.
- Hallak Jacques, *Formation et enseignement supérieurs au Vietnam - Transition et enjeux*, Hanoi : MAE-Ambassade de France en République Socialiste du Viêt-nam, Les cahiers de la coopération, 2002, 148 p.
- Harvard Business Review on Corporate Strategy, USA: Harvard Business School Press, 1999, 260 p.
- Hans Van Dijk, Kees Meijer, *Le cube de l'internationalisation*. CNRS, Pays-Bas, 1997, 12 p.
- Hayhoe R., "An Asian multiversity? Comparative reflection on the transition to mass higher education in east Asia", in *Comparative Education Revue*, Paris : CNRS-INIST, 1995, vol.39, no3, pp. 299-321.
- Henaff Nolwen et Martin Jean-Yves, *Labour and Human resources Information System, Vietnam*. Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs (MOLISA) and Research Institute for Development (IRD), Hanoi, Labour and Social Affairs Publishing House, 1999.
- Henaff Nolwen, « Les fonctionnaires vietnamiens dans la transition », in revue *Autrepart*, Paris, 2001, pp. 145-160.
- Henaff Nolwen, *Enterprises and Employment in Vietnam: Towards globalisation?* Communication présentée au colloque international Euroviet V, Identités Transitionnelles, St Petersburg : Faculté des Études Orientales et Africaines, Université d'État de St Petersburg, du 28 au 30 mai 2002.
- Henaff Nolwen, *Doi Moi et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*, rapport Viêt-nam section éducation, réseau International Universitaire de Genève (IUED, Université de Genève, UNRISD, IRD, RUIG – Défi Social du Développement, disponible sur <http://www.ruig-gian.org/ressources/comelieu-edu-Freire-Henaff-Martin.pdf> , 2002.
- Henaff Nolwen, Martin Jean-Yves (dir), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : Quinze ans de Renouveau*, Paris : Karthala, 2003, 321 p.

- Henaff Nolwen, « Investissements directs étrangers, mondialisation et emploi au Viêt-nam », in Revue Autrepart, Paris : n° 37, 2006 , IRD, l'ITJED (Genève), le Ministère du Travail, des Invalides et des Affaires Sociales (Hanoi), étude financée par la Banque Mondiale, pp. 73-92.
- Henaff Nolwen, « Le financement et contrôle de l'éducation. Le cas du Viêt-nam » in, Financement et pouvoir de décision en éducation, Vonukur A. (Dr.), Paris : l'Harmattan, 2007, pp. 259-285.
- Henaff Nolwen, Presentation of the report « Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam » prepared for ILO-Geneva as a background report for the ILO's International Labour Conference, 2008. Technical discussion on « Skills development strategies for improved productivity, employment growth and development: Experience from Costa Rica, Ireland, Republic of Korea and Vietnam », ILO Geneva, 22 October 2007.
- Herbert A. Simon, "Rationality in Political Behavior", in Political Psychology Revue, presentation Carnegie Mellon University., 1995, pp. 45-63.
- Hoang G-T, Nguyen Thi H-G, « Investissement dans l'éducation des familles en milieu rural et offre de ressources humaines », Colloque International, Education/formation : la recherche de qualité, IRD-IER-NIESSAC, HCMVille 18-20 04/2007.
- Huang F., « Diversification des sources de financement de l'enseignement supérieur chinois », in revue Gestion de l'enseignement supérieur, Paris : CNRS-INIST, 2001, Vol.13, no 2, pp. 257-281.
- Jallée Pierre, Le pillage du tiers monde, Paris : Maspero, éd. de 1965 revue et mise à jour, 1981, 182 p.
- Jullien François par Bollon Patrice. « Lire Confucius pour comprendre Platon », présentation du livre de François Jullien, Si parler va sans dire, du logos et d'autres ressources, Paris, Seuil, « L'ordre philosophique », 2006. Version électronique, consulté le 12/02/2007.
- Kaplan Michel, les inégalités internationales en matière d'éducation, communication, Paris : Conférence des Président d'Université, 3 décembre 2003, disponible sur Site internet du Sénat français, consulté le 10/05/2008.  
<http://www.senat.fr/commission/cult/cult031208.html>.
- Kotler P., Dubois B., Marketing Management, Paris : Ed. Publi-Union, 2000, 790 p.
- Ladwein Richard., « Stratégies de marques et concepts de marques », in revue Décisions Marketing, N°13, 1998, disponible sur le site de l'association française du Marketing (consulté le 30/06/2008).
- Larsen K. et Vincent-Lancrin S., Le commerce international de services d'éducation : Est-il bon ? Est-il méchant ? Observatoire OCDE et statistiques comparatives pays de l'OCDE entre 1981 et 2001, CNRS-INIST, éd. OCDE : 9-50, 2002, 522 p.
- Laurey G., « La Mobilité : un acquis », in revue Gestion de l'enseignement supérieur, Paris : CNRS-INIST, 1992, vol.4, no1, pp.118-132.
- Le Monde l'éducation, Penser les savoirs du XXI<sup>è</sup> siècle, de l'éducation, Paris : Le Monde de l'éducation, N° spécial 349, 07/08 2006, 99 p.

- Le Monde l'éducation, Apprendre à apprendre, Paris : Le Monde de l'éducation, N° spécial 357, avril 2007, 62 p.
- Le Monde de l'Education, Mes études à l'étranger, Paris : Le Courrier International, Le monde de l'éducation, N° spécial, 2007, 170 p.
- Lê Thac Can, "Education and human resources in Vietnam", in population and human resources in Vietnam, Paris : éd. Le CEPED, 1993, p. 69-78.
- Lemaire J.P, avec la collaboration de Petit G., Stratégies d'internationalisation, Paris : éd. Dunod, 1997, 361 p.
- Les actes du colloque IRD-IER-NIESSAC, Education/formation : la recherche de qualité, Viet-nâm, HCMV : 18-20 Avril 2005.
- Levenson [Claude B.](#), « Le Bouddhisme », in revue Que sais-je ?, Paris : PUF, 2004, 128 p.
- Markiewicz-Lagneau Janina, Education, égalité et socialisme, Paris : Anthropos, 1969, 172 p.
- Mendel D., « Comparaison des cultures allemande et française et implication au Marketing », in Recherche et Applications en Marketing (RAM). vol. 6, n° 3, pp. 31-75
- Ministry of Finance 2006 cité par Hénaff in, Disclosure of State Budget. 07 : 278.– Table 04/CKTC – NSNN : Final accounts of expenditures of state budget, central budget, local budget by structure for 2004, disponible sur <http://mof.gov.vn/> , (visité le 10/08/2006)
- Mialaret Gaston, Pédagogie générale, Paris, PUF, 1991, 594 p.
- Mingat A., Suchaud B., Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative, De Boek Université, 2000, 308 p.
- Mission économique de l'Ambassade de France au Viêt-nam, rapport d'activités, Hanoi : Ambassade de France/MAE, 2004, 12 p.
- Mintzberg Henri, Le Management, voyage au centre des organisations, Paris : Ed. d'Organisation, traduit par Behar J-M, 1999, 703 p.
- Mintzberg Henri, Des managers des vrais ! Pas des MBA, Paris : éd. d'Organisation, 2005, 522 p.
- Nguyen C., Bui Thi L-H, Truong Thi N-T., Management development in Vietnam: an exploratory study, Hanoi : CFVG : Master MBA : 2007, 61 p.
- Nguyen M.N, Cliquet G., La Franchise, une méthode d'implantation dans le commerce : le cas du Viêt-nam, Paris : INIST/CNRS, 2002, 15 p.
- Nguyen Khanh Trung, L'université dans la société vietnamienne actuelle : du curriculum formel au curriculum réel : observation de trois établissements à Ho Chi Minh Ville, Toulouse : thèse de doctorat : Université de Toulouse 2 : Le Mirail : Département de Sociologie : CIRUS - CERS (UMR 5193 du CNRS), 2006, 481p.
- Nguyen Tung, et Nguyen Duong Binh, « Un village du delta du fleuve Rouge », in revue Organisation politique et sociale, Paris : l'Harmattan, 1999, pp. 85-108.
- Nguyen Xuan Tu Huyen, Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation

- des enseignants, Master 2 professionnel : éducation, formation et mutation sociale : ingénierie et professionnalité HCM Ville : Université de pédagogie de Ho Chi Minh Ville : Université de Caen Basse Normandie : 2006, 170 p.
- Noreck J-P., Max Weber et la rationalisation des activités sociales. Editions PLON, 1971, 412 pages. Ressources internet écoflash N°111, 10/1996. [www.oboulo.com/rationalisation+activites+sociales+weber](http://www.oboulo.com/rationalisation+activites+sociales+weber) - 40k –
- OCDE, L'investissement dans le capital humain, une comparaison internationale, Paris : éditions de l'OCDE, 1998, rapport 10, 121 p. disponible sur <http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9698022E.PDF> (visité 07/05/2008)
- OCDE, « La massification et développement des universités dans les pays Industrialisés », in Revue économique de l'OCDE n° 34, Paris : 2002/1. (visité 07/05/2008)
- OCDE, Assurance qualité référence "Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international, Paris : éditions de l'OCDE, 2004, 230 p, portail de l'OCDE. (visité 05/05/2008)
- OCDE, Enseignement supérieur : internationalisation et commerce, Paris : éd. de l'OCDE, 2004, 318 p. disponible sur site internet de l'OCDE éditions (visité le 5/05/2008).
- OCDE, Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier, Paris : éd. de l'OCDE, 22 p., 2005, disponible dans le site de l'OCDE (visité le 5/05/2008)
- ORIVEL François, « Education et développement », in Formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives de Bourdon.J et Thélot.C, Paris : CNRS éd., 1999. 318 p. ISBN : 2-271-05686-1.
- Orivel François, « Les inégalités internationales en matière d'éducation », conférence à l'Université de Tous les Savoirs, 23 mai 2002, in revue Egalité et Inégalités, Michaud Y., dir., Paris : éd. Odile Jacob, 2003. 224 p.
- Orivel François, Les économistes et l'éducation, Dijon : Iredu/CNRS, IREDU-Institut de Recherche sur l'Education, Université de Bourgogne, mars 2005, 10 p.
- Orivel François, « Education et développement », In Formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives, Site IREDU, Université de Bourgogne, 2007, visité le 13/06/2008.
- PALAORO Gilbert, L'évaluation d'un instrument de politique publique : le cas des filières de l'Agence Universitaire de la Francophonie, Danang, Vietnam, Mémoire de maîtrise à l'AIT, Asian Institute of Technology", Ecole de Management (SOM), Thaïlande, 2002, 46 p.
- Palaoro Gilbert, « Offre étrangère d'enseignement supérieur au Viêt-nam et qualité : le cas des filières de gestion », communication dans les actes du colloque international Éducation/formation : La recherche de qualité, HCMV : IRD-IER-NIESAC, 2006, 10 p.
- Palaoro Gilbert, « Quelle stratégie pour l'offre universitaire francophone : l'exemple des masters de gestion au Viêt-nam ? », communication dans les actes du congrès Asie-Pacifique des professeurs de français, Taiwan : 2006, 9 p.

- Paul Jean-Jacques, L'économie de l'éducation permet-elle de légitimer l'obligation de résultats ? Dijon : IREDU-Institut de Recherche sur l'Education, Université de Bourgogne. 2005, 11 p.
- Paul Jean-Jacques, Le passage à une économie fondée sur la connaissance entraîne-t-il une transformation des contenus de l'éducation ? Dijon : AUF/IREDU, IREDU-Institut de Recherche sur l'Education, Université de Bourgogne, 2005, 11 p.
- PAUL J-J et Paul M-L, Les représentations des acteurs des classes bilingues dans les trois pays de l'Asie du sud-est rattachés à la francophonie, Dijon : AUF/IREDU-Institut de Recherche sur l'Education, Université de Bourgogne, 2005, 44 p.
- Pelletier Gilles, D'une décennie perdue au grand bond en arrière : décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement, Infothèque AUF : 2005, disponible sur <http://www.infotheque.info/ressource/7645.html> , (visité le 15/09/2008), 21 p.
- Perroux François, Politique du développement et lacunes du calcul économique, Nancy : Ed. Mondes en développement (10), 1975, 191-202.
- Phan Thi Tuc, Tracer Study : What do the Trainees expect – What Happens to Them after Graduation ? Hanoi: SVTC-Swisscontact Internal Working Paper, non-publié, 2002.
- Pherson O., Schapiro M-O, Le financement de la formation tout au long de la vie : tendances et schémas de la fréquentation et du financement de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis, Version électronique, CNRS INIST, 2000, 30p.
- Pierre D., Surinder D.P.S., Chotard Usunier J.C., « Business time perceptions and national cultures : a comparative survey », in Management International Review, Allemagne : 1991, vol. 31, n° 3, pp. 197-217.
- Porter Michaël, L'avantage concurrentiel, Paris : Inter édition, 1986, 647p.
- Prodhomme Magali : « La subjectivité : élément pour une éthique de la Recherche ». Texte de la communication à la [journée d'étude : La relation du "sujet chercheur" à la recherche](#) , Lyon 2, le 7 juin 2002.
- Reich Robert B., L'économie mondialisée, Paris : Dunod, 1993, 336p.
- Rahula W., L'Enseignement du Bouddha, Paris : Le Seuil, 1961, 108 p.
- Ramamurthy B., Ronnas P., Entrepreneurship in Vietnam, Transformation and Dynamics, Hanoi : NIAC, Dec., 205 tables de Ryuei Michael McCormick, 2004, 368 p.
- Salmi J., « L'enseignement tertiaire au XXI<sup>e</sup> siècle : enjeux et perspectives », revue Gestion de l'enseignement supérieur, Paris : CNRS, INIST, 2001, vol,13, no 2, pp. 115-141.
- Schatz Martin, The Authoritative Guide to MBA Programs, USA : Guide officiel des MBA, 1997.
- Sen Amartya, Un nouvel modèle économique, Paris : Odile Jacob, 2000, 368 p.
- Stratégies de développement de la mobilité internationale des étudiants et attractivité de l'enseignement supérieur français. Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants, Paris : rapport annuel 2003-2004, 78 p.
- STIGLITZ J.E., Principes d'économie moderne, De Boeck Université, coll. Ouvertures

Economiques, 2004, 982 p.

Temple J., « Effets de l'éducation et du capital social sur la croissance dans les pays de l'OCDE » in, revue économique de l'OCDE en ligne, 2001, 44 p.

Thune C., « Les systèmes européens de garantie de qualité, dimensions de l'harmonisation et de la différenciation », in revue Gestion de l'enseignement supérieur, Paris, CNRS-INIST, 1998, Vol.10, N°3, pp. 9-26.

Tinel B., « Que reste-t-il de la contribution d'Alchian et Demsetz à la théorie de l'entreprise ? », in Cahiers d'économie politique 2004/1, n° 46, p. 67-89.

Toulemonde Bernard, La gratuité de l'enseignement ; Passé, présent, avenir, Paris : Ministère de l'éducation, 2002, 39 p.

Trân Khanh Duc, Développement de l'éducation au Viêt-Nam, possibilité et défis dans les premières décennies du XXI<sup>e</sup> siècle, mandat RUIG, non-publié, 2002, Hanoi.

UNESCO, L'enseignement supérieur en Europe, Montréal : Portail des Nations Unis, disponible sur <http://portal.unesco.org> , 2002, (visité le 5/05/2008).

UNESCO, Recueil de données mondial sur l'éducation 2005, Montréal : Institut de statistiques comparées de l'UNESCO en collaboration avec l'OCDE, Portail des Nations Unis, disponible sur <http://portal.unesco.org> , 2005, (visité le 21/04/2008).

UNESCO, « La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé », in Rapport mondial sur le développement humain, Portail des Nations Unis, disponible sur <http://portal.unesco.org> , (visité le 03/05/2007), 383 p.

Usunier J.C., "Business time perceptions and national cultures : a comparative survey", in Management International Review, Allemagne : 1991, vol. 31, n° 3, pp. 197-217.

Van Dijk H. et Meijer K., Le cube de l'internationalisation, modèle expérimental d'étude des modalités d'organisation et des résultats de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur, Pays-Bas : CNRS-INIST, Université Nuffic, 1997, 12 p.

VIETNAM, Constitution de la République socialiste du Vietnam de 1992, disponible sur le site internet de la Maison du droit Vietnamo-français à Hanoi, consultation le 12/06/2008.

VIETNAM, Ministère de l'éducation et de la formation (Moet), in 45 years of educational development in Vietnam, Hanoi : Hanoi Education Publishing House, 1990, 60 p.

VIETNAM, Ministry of Labour, -Invalids and Social Affairs (Molisa), in Status of Labour-Employment in Vietnam 1999, Hanoi : Statistical Publishing House, 2000, 607 p.

VIETNAM, The Communist Party of Vietnam Central Committee, in Strategy for Socio-Economic Development 2001 – 2010, Hanoi : presented by the Central Committee, 8th Tenure, to the 9th National Congress, April 2001.

VIETNAM, Source General Statistical Office, "Vietnam Living Standards Survey 1992/93" in Henaff, Nolwen, Martin, Jean-Yves (dir). 2003, Hanoi: Statistical Publishing House, 1994, 90 p.

VIETNAM, Source General Statistical Office in Hénaff, Nolwen, 2004, 07, p271. Hanoi: Statistical Publishing House.

- Ville L., « La France en retard dans la course », in revue Societal, Paris : CNRS, INIST2004, no : 44, p. : 70 – 72.
- Vinokur Annie, Pouvoir du financement de l'éducation, qui paye décide ? Paris : publication dans le cadre du réseau FOREDOC, réseau international et pluridisciplinaire, l'Harmattan (Educations et sociétés), 2007, 322 p.
- Weber G-C., « L'enseignement supérieur au Royaume-Uni : les forces de la concurrence au XXI<sup>e</sup> siècle », in revue Gestion de l'enseignement supérieur, Paris : CNRS, INIST, 2000, Vol.12, N°1, pp 61-74.
- Weber Max, Économie et société, tomes I et 2, Paris : Pion, 1995.
- Weber Max , Le savant et le politique. Paris : Union Générale d'Éditions, 1963, Collection : Le Monde en 10-18. Version électronique, 186 pages.
- Webster L. et Taussig M., Vietnam's Undersized Engine : A survey of 95 Larger Private Manufacturers, HCMC: World Bank (IFC) and Mekong Project Development Facility (MPDF), 1999.
- Weigel J-Y., « The Quest of the 'Socialist Market Economy' in China and Vietnam » ? in La double transition du socialisme et du sous-développement en Chine et au Viêt-nam : vers le socialisme de marché ? Nancy : Mondes en développement, Tome 25, 1997, n°99 : 9-25.
- William G., « Enseignement supérieur et formation professionnelle en Europe », in revue Européenne, Grèce : Thessalonik, CEDEFOP, disponible sur <http://www.cedefop.europa.eu> , (visité le 12/11/ 2007), parution 1997, 87 p.
- Williamson O.E., The Economic Institutions of Capitalism, USA: Free Press, 1985, trad. Française de l'ouvrage : Les institutions de l'économie, Inter-éditions, 1994.
- Yee Herbert S., Mei Kou., « L'intervention du gouvernement dans l'enseignement supérieur à Macao », in revue Gestion de l'enseignement supérieur, Paris : CNRS, INIST, 2001, vol.13, no 1, pp. 83-101.
- Yonezawa A., « La création d'universités de niveau mondial au Japon », in revue Politique et gestion de l'enseignement supérieur, Paris, CNRS, INIST, 2003, 16 p.
- Zhiqin S., « La Chine entre dans la compétition », in revue Societal, Paris : CNRS, INIST, 2004, N°44, 3 p.
- Zygmunt Bauman, « Penser les savoirs du XXI<sup>e</sup> siècle, de l'éducation », in numéro spécial n°349, Paris : Le Monde de l'éducation, 2006, pp. 18-20.

## Autre Sources (ensemble des pays et territoires)

Agence Universitaire de la Francophonie, Base de données et de recherche et infothèque.

Banque Mondiale, Indicateurs économiques.

Fonds monétaire international, perspectives de l'économie mondiale.

UNESCO, statistiques sur la recherche et développement.

MOET, site du ministère de l'Education et de la Formation vietnamien.

MEN, ministère français de l'Education Nationale, France, Statistiques.

OCDE, Organisation de coopération et de développement économiques, perspectives économiques de l'OCDE, principaux indicateurs de la science et de la technologie, principaux indicateurs économiques, statistiques de la population active.

Organisation des Nations Unies, principaux indicateurs pays, principales perspectives pays.

## Sites internet utiles :

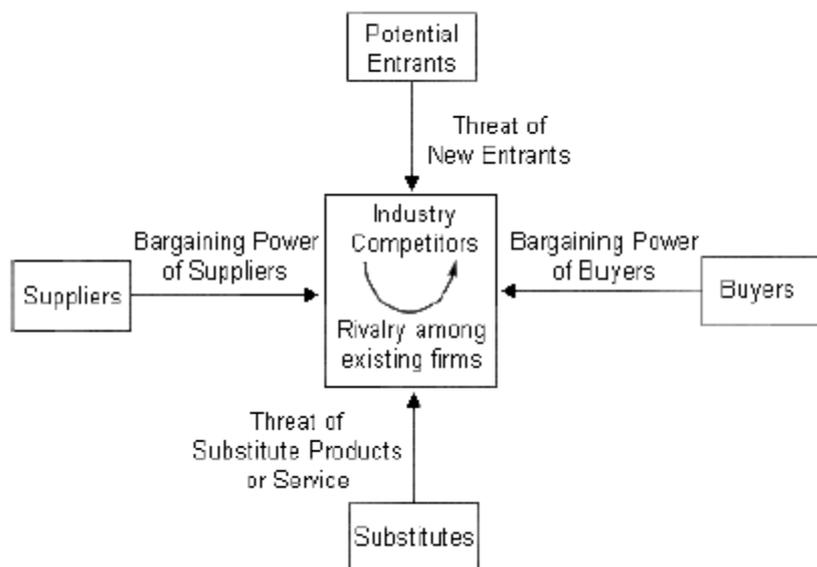
- [www.mofa.gov.vn](http://www.mofa.gov.vn) : VIÊT-NAM, site du Ministère des Affaires étrangères.
- [www.mot.gov.vn](http://www.mot.gov.vn) : VIÊT-NAM, site du Ministère du Commerce.
- [www.mof.gov.vn](http://www.mof.gov.vn) : VIÊT-NAM, site du Ministère des Finances.
- [www.customs.gov.vn](http://www.customs.gov.vn) : VIÊT-NAM, site du Département Général des Douanes, Viêt-nam.
- [www.gso.gov.vn](http://www.gso.gov.vn) : VIÊT-NAM, site de l'Office général des statistiques.
- [www.business.gov.com](http://www.business.gov.com) : offre toute une série d'informations d'intérêt pour le monde des affaires, telles que textes de lois en matière commerciale, procédures d'enregistrement, répertoires d'entreprises, librairie électronique.
- [www.vietlaw.gov.vn](http://www.vietlaw.gov.vn) : VIÊT-NAM, banque de données juridiques.
- [www.ilr-moj.ac.vn](http://www.ilr-moj.ac.vn) : VIÊT-NAM, ensemble des textes législatifs publiés depuis 1945.
- [www.dei.gov.vn](http://www.dei.gov.vn) : VIÊT-NAM, informations relatives à l'intégration de l'économie vietnamienne dans l'économie mondiale, les politiques et réglementations commerciales du pays etc.
- [www.worldbank.org/projects](http://www.worldbank.org/projects) : aperçu des projets d'investissement futurs, en cours ou adjugés (avec les biens et services à acheter et les procédures d'achat utilisées) de la Banque Mondiale.
- [www.vnemart.com](http://www.vnemart.com) : VIÊT-NAM, Vietnam Business Portal, Viêt-nam.
- [www.eurochamvn.org](http://www.eurochamvn.org) : VIÊT-NAM, site de la chambre de commerce européenne.
- <http://www.thecanadianencyclopedia.com/> : Encyclopédie Canadienne Historica.

# Annexes

## Annexe 1.1 - Le modèle cinq forces (+ 1) de la concurrence

Source : le modèle des cinq forces +1 de la concurrence de Michaël Porter, page 52, *L'avantage concurrentiel*, Paris : Inter édition, 1986, 647p.

Le modèle des Cinq forces (*Five Forces*) de Porter est un outil de stratégie d'unité d'affaires « d'Outside-in » qui est utilisé pour faire une analyse de l'attraction (valeur) d'une structure de l'industrie. L'analyse des *Competitive Forces* est faite par l'identification de 5 facteurs de concurrence fondamentaux, plus 1 (le gouvernement/ État) :



1. Entrée des concurrents. Quelles sont les difficultés pour nouveaux entrants avant qu'ils puissent commencer à concurrencer ? Quelles sont les barrières qui peuvent les empêcher d'entrée dans le marché, de créer une activité identique sur le même segment ?
2. Menace des produits de substitution. Quel est le degré de probabilité, la potentialité pour un autre produit de prendre les parts de marché des concurrents directs ?
3. Pouvoir de négociation des acheteurs. Quelles sont les forces des consommateurs ? Ont-ils les moyens de négocier les tarifs, peuvent-ils avoir d'autres influences sur la prestation ?
4. Pouvoir de négociation des fournisseurs. Quelle la force du positionnement des fournisseurs ou des vendeurs ? Existe-t-il des monopoles, quel est leur degré d'influence sur la production ?

5. Rivalité parmi les joueurs existants. Quel est le jeu d'influence entre les concurrents du marché ? Le marché génère-t-il une forte concurrence ? La production implique-t-elle des coopérations, des dépendances ? Ont-ils des moyens équivalents ?
6. Gouvernement. En fonction du marché et de son environnement, le gouvernement peut tenir des rôles et des fonctions significatifs qui impactent sur l'environnement global du marché aussi bien que sur la prestation elle-même

### **. La menace des nouveaux entrants**

- Économies d'échelle.
- Conditions de capitaux/investissement.
- Coûts de commutation de client.
- Accès aux canaux de distribution d'industrie.
- Accès à la technologie.
- Fidélité de la marque.
- Possibilités d'aides financières

### **La menace des produits de substitution**

- Qualité. Le produit de remplacement est-il meilleur ?
- La volonté des acheteurs de substituer.
- Le prix et la performance relatifs des produits de remplacement.
- Les coûts et la difficulté de changement aux produits de remplacement.

### **Le pouvoir de négociation des fournisseurs**

- Concentration des fournisseurs. Y a-t-il beaucoup d'acheteurs et peu de fournisseurs dominants ?
- Stigmatiser. La marque du fournisseur est-elle forte ?
- Rentabilité des fournisseurs. Est-ce que les fournisseurs sont forcés d'augmenter des prix ?
- Les fournisseurs menacent d'intégrer en avant dans l'industrie (par exemple : stigmatiser des fabricants menaçant d'établir leurs propres débouchés pour les ventes au détail).
- Les acheteurs ne menacent pas d'intégrer l'approvisionnement en amont
- Rôle de qualité et de service.
- Coûts de commutation. Est-il facile pour des fournisseurs de trouver de nouveaux clients ?

### **Le pouvoir de négociation des clients**

- Concentration des acheteurs. Y a-t-il quelques acheteurs dominants et beaucoup de vendeurs dans l'industrie ?
- Différentiation. Est-ce que produits sont normalisés ?
- Rentabilité des acheteurs.
- Rôle de qualité et de service.
- Menace de l'intégration en arrière et vers l'avant dans l'industrie.
- Coûts de commutation. Est-il facile pour des acheteurs de commuter leur fournisseur ?

### **L'intensité de la rivalité entre les concurrents**

- La structure de la concurrence. Importance en volume et en positionnement de la concurrence.

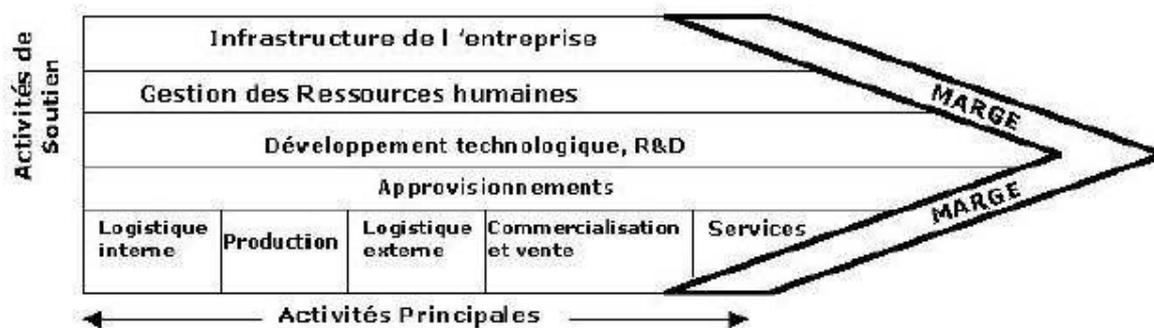
- La structure des coûts d'industrie. Les industries avec des coûts fixes élevés encouragent des concurrents à poursuivre des stratégies de volume.
- Degré de différenciation de produit pour lui donner une valeur ajoutée.
- Coûts de commutation. La rivalité est réduite quand les acheteurs ont des coûts élevés de commutation.
- Objectifs stratégiques. Si les concurrents poursuivent des stratégies agressives d'évolution, la rivalité sera plus intense. Si les concurrents profitent d'une industrie mûre, le degré de rivalité est en général bas.

## Annexe 1.2 - Le concept de la chaîne de valeur

Source la chaîne de valeur, Michaël Porter, L'avantage concurrentiel, Paris : Inter édition, 1986, 647p.

La chaîne de valeur permet de décomposer l'activité de l'entreprise en séquence d'opérations élémentaires et d'identifier les sources d'avantages concurrentiels potentiels.

"La valeur est la somme que les clients sont prêts à payer pour obtenir le produit qui leur est offert. Cette valeur résulte de différentes activités réalisées par les fournisseurs, la firme et les circuits de distribution, que ceux-ci soient intégrés ou non à la firme. (...) Au sein de cet agrégat, M. Porter cherche à identifier les lieux essentiels de création de la valeur, de manière à cerner les modalités permettant d'obtenir un avantage concurrentiel." (Gervais, 1995) Michael Porter distingue les activités génératrices de valeur en activités **principales** et en activités de **soutien**. Les activités principales sont essentiellement celles de la création matérielle à la vente du produit, incluant son transport jusqu'au client et le service après-vente.



*Schéma classique de la chaîne de valeur*

Les cinq activités principales sont :

Activités	Modèle de Porter
Logistique interne	Réception, stockage et affectation des moyens de production nécessaires au produit (manutention, contrôle des stocks, renvoi aux fournisseurs, etc.
Production	Transformation des moyens de production en produits finis (y compris l'entretien des machines, l'emballage, le contrôle de qualité...)
Logistique externe	Collecte, stockage et distribution physique des produits aux clients
Commercialisation et vente	Activités associées à la fourniture des moyens par lesquels les clients peuvent acheter le produit et sont incités à le faire, comme la publicité, la promotion, la force de vente, la sélection des circuits de distribution, les relations avec les distributeurs et la fixation des prix
Services	Activités associées à la fourniture de services visant à accroître ou à maintenir la valeur du produit, comme l'installation, la réparation, la formation, la fourniture de pièces de rechange et l'adaptation du produit.

Les **activités de soutien** viennent à l'appui des activités principales, en assurant :

- les achats des moyens de production (**approvisionnement**),
- en fournissant la technologie (**recherche et développement** des technologies directement liées aux produits et au processus de production ou à des activités de soutien),
- en gérant les **ressources humaines** (recrutement, embauche, formation, développement du personnel...)
- et en assumant les **activités administratives** indispensables au bon fonctionnement de l'ensemble, ces activités englobent la direction générale, la planification, la finance, la comptabilité, le juridique, les relations extérieures et la gestion de la qualité ; elles forment ce que M. Porter appelle " l'infrastructure de la firme ".

La façon dont l'entreprise maîtrise chaque activité détermine :

- Le niveau de coût au stade de production et vente,
- La contribution à la satisfaction des besoins des clients et, par conséquent la différenciation par rapport à ses concurrents,
- La marge globale obtenue (différence entre la valeur totale payée par le client et l'ensemble des coûts associés à la fabrication et à la vente du produit)

Les principales sources d'avantages concurrentiels apparaissent en comparant la chaîne de valeur de l'entreprise avec les chaînes de valeur des concurrents, lorsque cela est possible.

## Annexe 2.1 - Témoignage du Vice-président de l'université de Jiao Tong de Shangai

Source : <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ranking2007.htm> , 22/06/2008

Contrairement à la majorité des classements qui est initiée par la presse, le classement de Shanghai a été créé par un professeur de chimie d'une université chinoise<sup>1058</sup>. Ce classement renvoie une image controversée de la part du monde universitaire. Le paradoxe est qu'il se déroule dans l'un des pays où l'information est la plus censurée au monde d'après l'Observatoire Français des médias<sup>1059</sup>, alors qu'il est devenu la référence mondiale en terme de classement des établissements. Certains pensent qu'il est « moins contestable que d'habitude »<sup>1060</sup> grâce notamment à la diversité des indicateurs choisis. L'AMUE<sup>1061</sup> s'appuie sur les résultats pour, semble-t-il valoriser les établissements français, alors que l'Ecole des Mines faisait titrer sur le journal l'Expansion<sup>1062</sup> « L'Ecole des Mines dégage son classement anti-Shanghai ... ». Heureusement, la sagesse

**"Ce classement ne rend pas justice aux universités françaises"** Interrogé par l'AEF, Yin Jie, vice-président de l'université Jiao Tong de Shanghai a estimé que *"le classement de Shanghai n'est utile que si l'on veut comparer les universités américaines, britanniques, chinoises et japonaises. Il ne rend pas justice aux universités françaises ou allemandes car elles ont un système qui diffère complètement. Nos étudiants qui veulent partir à l'étranger se réfèrent au classement principalement pour les États-Unis. Pour la France, nous savons déjà quels établissements sont bons dans chaque domaine. Pour nous, la réputation des établissements français, basée sur les expériences de coopération et sur le bouche-à-oreille, prime sur le classement"*, affirme le représentant chinois.

Il a également tenu à rappeler qu'à l'origine le classement n'était que le "passe-temps" d'un professeur de chimie et que personne n'aurait cru qu'il prendrait autant d'ampleur. *"Pour répondre aux critiques sur les critères, l'université a créé un second classement, par discipline, qui est d'ailleurs à mon sens plus judicieux. Mais quels que soient les critères utilisés, il y aura toujours des critiques"*, constate Yin Jie. Il ajoute : *"Et d'ailleurs, aucun classement ne peut être parfait. Ainsi, on peut y jeter un oeil pour avoir un point de comparaison mais il ne faut pas décider de changements drastiques dans la politique d'établissement suite à cette parution."*

<sup>1058</sup> Annexe 2.5.

<sup>1059</sup> <http://www.observatoire-medias.info> .

<sup>1060</sup> Selon l'analyse de François Orivel, IREDU, Mai 2004. Site internet de l'Université de Bourgogne. En référence à l'étude publiée par l'université Jiao Tong, Shanghai, 04/2004.

<sup>1061</sup> L'AMUE titrait : « La France se démarque dès le haut du classement avec l'université Paris XI Paris Sud, qui arrive à la 24e place mondiale ». <http://www.amue.fr/presentation/articles/article/classement-shangai-edition-2007/> .

<sup>1062</sup> Article, expansion.com, 2007.

Critères	Indicateurs	Pondération
Qualité de l'enseignement	Nombre de <a href="#">prix Nobel</a> et de <a href="#">médailles Fields</a> parmi les anciens élèves <a href="#">[2]</a>	10 %
Qualité de l'institution	Nombre de prix Nobel et de médailles Fields parmi les chercheurs <a href="#">[3]</a>	20 %
	Nombre de chercheurs les plus cités dans leurs disciplines	20 %
Publications	Articles publiés dans <a href="#">Nature</a> et <a href="#">Science</a> entre 2000 et 2004 <a href="#">[4]</a>	20 %
	Articles indexés dans <i>Science Citation Index</i> , et <i>Arts &amp; Humanities Citation Index</i> <a href="#">[5]</a>	20 %
Taille de l'institution	Performance académique au regard de la taille de l'institution <a href="#">[6]</a>	10 %

## Annexe 2.2 - La demande des étudiants

Le commerce international de services d'éducation (CISE) : est-il bon ? Est-il méchant ? OCDE 2002- tableau 4.15

Liste détaillée des motivations des étudiants concernant leur choix pour une mobilité internationale.

- La langue du pays de destination et la langue d'enseignement, l'anglais étant devenu la principale langue de communication internationale, les pays anglo-saxons possèdent un avantage compétitif que certaines universités de pays non anglophones tentent de compenser en offrant des cours en anglais.
- La proximité culturelle et géographique et les liens historiques et économiques entre les pays d'origine et d'accueil : ces liens expliquent l'importance des flux entre les pays scandinaves, entre les pays du Commonwealth et le Royaume-Uni, entre les pays d'Afrique ou l'Ex-Indochine et la France, etc.
- La perception de la qualité de vie dans le pays de destination : comme pour n'importe quel voyage, l'animation, le climat, l'intérêt touristique et culturel, bref la qualité de vie perçue de la ville de destination constitue un élément déterminant du choix.
- L'existence de réseaux d'anciens étudiants et d'étudiants dans un pays d'accueil donné : dans un contexte d'information relativement pauvre sur les établissements étrangers, la recommandation par d'autres étudiants représente un élément important du choix, de même que la perspective de pouvoir s'insérer dans une communauté d'étudiants nationaux à l'étranger.
- L'accessibilité et la variété des études postsecondaires dans le pays d'origine : l'accès limité aux universités nationales et l'existence de *numerus clausus* pour certaines formations peuvent inciter à poursuivre ses études à l'étranger.
- La réputation et la perception de la qualité des établissements éducatifs et du système éducatif dans le pays de destination par rapport au pays d'origine
- Le coût des études à l'étranger (frais de scolarité, coût de la vie, transport, aides financières incluses, etc.) comparé au coût des études dans le pays d'origine
- La reconnaissance des qualifications et diplômes obtenus entre son pays d'origine et le pays de destination : la reconnaissance des diplômes évite la duplication des études et permet de valoriser ses études dans le pays d'accueil ou de destination

- L'accès à une infrastructure pour étudiant étrangers et à une couverture sociale dans le pays de destination (par exemple : assurance maladie, logement universitaire, cours linguistiques appropriés, etc.).
- La politique d'immigration ou de visas envers les étudiants du pays d'accueil : la possibilité de travailler pendant ses études ou de rester dans le pays après ses études peuvent être décisive.
- Les opportunités sur les marchés du travail des pays de destination et d'origine : un pays de destination sera d'autant plus attractif que l'on peut y travailler après ses études ou que des études dans ce pays sont valorisées sur le marché du travail du pays d'origine.

## Annexe 2.3 - Les enjeux de l'AGCS

A propos du GATS - L'éducation n'est pas une marchandise

Extraits du portail de l'OMC et blog internet, consulté le 14/06/2008.

Pour mémoire, en 1995 les 149 pays de l'OMC (Organisation mondiale du commerce) signaient un Accord général sur le commerce de services - AGCS, appelé plus couramment GATS (General Agreement on Trade in Services). Cet accord comporte une liste détaillant les domaines dans lesquels les États s'engagent à libéraliser le commerce de services. 156 types de services ont été répartis en 12 secteurs, de la finance aux transports en passant par la santé. L'éducation, également définie comme service, y est de ce fait incluse.

En 2000 commençait une nouvelle étape de cette négociation, avec l'objectif de libéraliser encore davantage le commerce de services ; c'est-à-dire que les dispositions et normes nationales en matière de protection de l'environnement, de sécurité sociale et d'exigences de qualité sont envisagées comme des entraves au commerce. Le financement fiscal est considéré comme une subvention illicite, à moins que tous les opérateurs privés n'y aient également accès, y compris ceux émanant d'autres pays.

Ce ne sont pas les gouvernements nationaux qui négocient là, mais bien la Commission européenne. Et les grands consortiums de prestataires de services y sont représentés à travers leurs lobbys opérant dans le monde entier - par exemple Bertelsmann et Siemens pour la RFA. En 1995, l'UE avait stipulé qu'en l'Europe, l'enseignement public sortait du champ de la Convention parce qu'il était organisé par les États. Aux termes de l'accord GATS, cette disposition prévaudrait jusqu'en 2010.

Les spécialistes du droit public international estiment que le GATS est un contrat d'un type inédit, parce que les États signataires se sont engagés à n'effectuer des amendements au contrat que dans une seule direction, à savoir l'élargissement de la libéralisation. Dès qu'un type de service ou un secteur entier a été ouvert, aucun État ne peut revenir sur cette décision et en reprendre l'organisation et la réglementation de manière interne. Le cadre réglementaire de l'OMC organise une procédure de plainte et prévoit de lourdes sanctions en cas de violations de la convention. C'est sur cette base que Boeing a intenté une action contre EADS Airbus pour cause de subventions illicites de l'État. On négocie dès lors de la manière suivante : un État propose à un autre État (ou exige de lui) qu'il l'admette dans son « marché », comme cela s'est par exemple produit lorsque les USA, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Japon ont exigé des autres États qu'ils les admettent dans leur « marché » d'études universitaires, de formation professionnelle et de services de « tests de niveau ».

On entre dans un système de contrepartie, par exemple : « Tu ouvres ton marché de la santé à mes entreprises, et en échange j'autorise les tiennes à offrir des services de test dans mon marché ».

Beaucoup de détracteurs d'un tel marchandage, tels l'Internationale de l'éducation, le Syndicat des enseignants allemands (GEW) ou Attac, exigent pour cette raison l'arrêt du GATS ou au moins le retrait de cinq domaines de formation - l'école maternelle, l'école primaire, les cycles secondaires inférieur et supérieur, la formation tertiaire, ainsi que des services connexes (administration, développement, évaluation, etc.). Cette protestation se regroupe sous un mot d'ordre : « L'éducation est un droit de l'homme, pas une marchandise ».

On craint notamment qu'après 2010, la privatisation dans le domaine de la formation augmentera fortement si les grands consortiums implantent partout des écoles et se bousculent sur le marché dès lors ouvert de la formation

## .Annexe 2.4 - C.R entretien de M.Christian Vulliez

Docteur en gestion, administrateur du journal Le Monde. France.

Conduit le 15/03/2007, par Gilbert Palaoro au Centre Franco Vietnamien de Formation à la Gestion (CFVG) à Ho Chi Minh Ville (HCMV), travail de recherche pour une thèse de doctorat avec Lyon2.

**La question posée à M.Vulliez** se référait aux conditions de mise en place de la stratégie pour le développement international des activités des établissements de l'enseignement supérieur, principalement dans le secteur de la gestion. M.Vulliez a eu des fonctions lui permettant de posséder une forte expérience dans le champ des activités internationales : chercheur en gestion - enseignant dans le supérieur - responsable ou administrateur dans des établissements ou dans des organisations qui influent sur le développement des stratégies d'internationalisation. C'est principalement en tant que directeur-adjoint chargé de l'enseignement supérieur à la Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris (CCIP), ou à titre de conseiller pour plusieurs projets, que cette expérience s'est enrichie et lui a permis à de suivre près d'une trentaine de délocalisation de diplômes voire de campus délocalisés à l'étranger depuis l'avènement de cette forme moderne d'échange entre institutions vers 1970, avec par notamment la création du CFVG avec la CCIP. Plus récemment, il a suivi la mise en place des premiers « double diplômes » de la région d'Asie du sud-est, grâce à l'appui du Fond de Solidarité Prioritaire « Synergie » (FSP), en collaboration entre des institutions francophones d'Asie du Sud-Est telles que l'Institut Asiatique de Technologie en Thaïlande (AIT) et certaines grandes écoles de commerce telles que l'Ecole Supérieure de Commerce de Paris ESCP-EAP.

**L'ambition de l'entretien** est de s'appuyer sur ces expériences empiriques relevant du domaine de l'éducation et du développement pour les rapprocher du champ scientifique relatif à la gestion des projets internationaux peu propice à la recherche et à l'expérimentation dans le domaine de l'éducation. Nous verrons ainsi notamment que :

- la classification des niveaux d'activités des établissements proposée par M.Vulliez est proche des résultats de l'enquête réalisée par les docteurs Van Dijk H., Meijer K.

- que l'importance qu'il accorde à définir des stratégie est en cohérence avec la méthodologie que Porter M. propose pour investir des marchés concurrentiels ou les préconisations formulées par Lemaire J-P avant de transférer un service
- que les questions de fond qu'il sous-tend en insistant sur l'importance des établissements de construire une stratégie et de se positionner à l'égard des partenaires en fonction d'axes de coopération nord/sud ou est/ouest sont fondamentales pour les gouvernances et ouvrent des débats de fond sur la façon pour les établissements de mener à bien leurs activités internationales en général et sur la coopération et le développement en particulier.

### Se doter d'outil géostratégique

M. Vulliez symbolise le positionnement géostratégique de l'université à l'égard de celui de son (ses) partenaire(s) selon deux grands axes : Est/Ouest et Nord/Sud, représentant les pays selon leur stade de développement économique. Il indique « *qu'il ne faut qu'accorder à cet axe qu'une valeur relative permettant de simplifier les schémas stratégiques des établissements français* ». En effet, les extraordinaires évolutions économiques récentes ne permettent plus une image figée des relations entre les pays. Cet axe a cependant l'avantage de poser clairement la question du positionnement des partenaires dans les coopérations internationales et invite l'établissement à définir une stratégie, il devient donc un outil possible d'aide à la décision. M. Vulliez précise que : « *dans chaque pays les universités sont à des stades très différents de développement de leur politique internationale et qu'il existe une grande variété de stratégie de développement possible* »

**.Que représente l'axe est/ouest ?** Les relations entre établissements provenant de pays économiquement reconnus comme développés. Ils recherchent à pourvoir une coopération synergique permettant par exemple l'augmentation de : leur offre de service par un plus grand choix de formation – la qualité des formations grâce aux échanges d'expertise scientifique - l'accroissement des moyens de la recherche – l'effet de masse critique par la mise en réseau des ressources financières- favoriser l'affichage et la notoriété de l'établissement.

**Que représente l'axe nord/sud ?** Les relations entre établissements provenant des pays du nord possédant un système éducatif à maturité dans des économies développées, vers des établissements de pays du sud qui ont besoin d'une forte croissance pour : construire leur secteur d'enseignement supérieur - former l'expertise scientifique – rénover les programmes - construire les infrastructures – monter des laboratoires de recherche – améliorer l'ingénierie pédagogique. **L'établissement du nord peu** : apporter l'expertise scientifique – apporter l'ingénierie pédagogique et les moyens technologiques – apporter des ressources financières – être un lieu d'accueil pour la formation. **L'établissement du sud peu** : apporter des environnements pour le développement des activités scientifiques des nouveaux terrains d'expérimentation de l'établissement du nord - participer au développement scientifique et économique de l'établissement du nord grâce à la mobilité des enseignants ou des étudiants – faciliter le développement de la notoriété de l'établissement du nord grâce aux activités internationales.

### Des niveaux d'engagement stratégique

M.Vulliez observe qu'il existe quatre « *niveaux* » représentatifs des activités internationales des établissements français<sup>1063</sup> en termes d'engagement stratégique, de prise de risque de l'établissement, de difficulté de mise en œuvre de l'activité.

- **Niveau 1 : accord d'échanges d'étudiants**, ou « *troc* », de type « *programme ERASMUS* », échange simple d'étudiants entre établissement pour qu'ils réalisent certains modules de formation hors de leur établissement d'origine.
- **Niveau 2 : accord d'échange de professeurs**. Echange de l'expertise scientifique, la formation des formateurs, la recherche entre les établissements partenaires.
- **Niveau 3 : Structuration de programmes**. L'engagement de l'établissement touche l'ensemble de l'organisation puisqu'il entraîne l'accréditation et la reconnaissance complète de programmes entre institutions, impliquent le respect de processus d'évaluation des diplômes. C'est niveau stratégique élevé qui entraîne des investissements importants.
- **Niveau 4 : Délocaliser un programme à l'étranger**. « *Réaliser un programme adapté pour « inoculer » « transférer » les connaissances de gestion* ». C'est ce niveau qui implique naturellement la plus grande implication de l'établissement quant à ses choix stratégiques à long terme.

C'est à partir du niveau 3 que l'établissement s'engage profondément et à long terme. Les transferts ou les reconnaissances de crédits impliquent l'éventuelle modification des programmes, leurs contrôles, la standardisation de procédures extérieures à l'établissement. Le cœur de l'établissement est touché. Sa force, son expertise, est engagée pour longtemps. La mise en place des procédures et la réalisation des projets de formation dépassent en général largement le temps des mandats des gouvernances en cours.

### L'internationalisation des activités en France : une préoccupation limitée

Selon M.Vulliez, si on devait mesurer le degré d'intérêt des établissements de construire une stratégie pour développer des activités internationales, nous aurions trois groupes équilibrés<sup>1064</sup> :

- 1/3 suivent une stratégie construite et à long terme avec des moyens de mise en œuvre. Y compris la majorité des grandes écoles de commerce.
- 1/3 n'ont pas de stratégie mais reconnaissent son importance et souhaitent trouver les moyens de la développer.
- 1/3 n'ont pas de stratégie et ne souhaitent pas pour l'instant la développer.

M. Vulliez indique que le plus important est que les établissements mettent leur niveau d'engagement en corrélation avec une stratégie construite.

### Vers un transfert satisfaisant d'un projet

Pour mettre en œuvre un projet de niveau 4 tel que le diplôme délocalisé, le plus haut niveau d'engagement stratégique, M.Vulliez constate que cinq conditions sont importantes pour réaliser un transfert satisfaisant d'un projet d'un établissement du nord vers un établissement du sud. Elles sont présentées par ordre d'importance mais, comme pour la présentation de l'axe nord/sud et est/ouest, ces conditions sont avant tout indicatives

<sup>1063</sup> Cette classification est proche de celle proposée par les docteurs Van Dijk H., Meijer K. lors d'une étude réalisée sur les établissements de l'enseignement supérieur aux Pays-Bas, « *Le Cube de l'internationalisation* », 1993, Pays-Bas, INSIT-CNRS. *Modèle expérimental d'étude des modalités d'organisation et des résultats de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur*

<sup>1064</sup> On constate que 2/3 des établissements reconnaissent l'importance des activités internationales ce qui est par ailleurs identique à l'étude effectuée aux Pays-Bas par Van Dijk H. et Meijer K

et présentées comme des outils possibles pour des études de faisabilité d'un projet international. Nous nous appuyerons sur les MBA délocalisés au Viêt Nam. Pour illustrer les propos de M.Vulliez.

### 1/La qualité du projet :

Le préambule à tout développement de l'activité internationale est de posséder un « *bon projet différencié* ». Dans le contexte vietnamien des attentes des partenaires et du public vietnamiens le terme « **bon** » signifie « **la qualité** ». Il est représentatif de la notoriété qu'ils accordent aux établissements du « nord » capables d'apporter des contenus de haut niveau scientifique ainsi qu'un diplôme reconnu sur la scène internationale. On retrouve aussi le terme « **différencié** ». La naissance d'un programme international doit être légitimée par rapport aux programmes existants, il doit apporter une valeur ajoutée. S'il s'agit de créer un MBA, la valeur pourra être apportée par exemple par la segmentation en spécialisant sur un métier tel que la banque, ou par la différenciation en modifiant la structure du programme de formation par exemple le management de la finance ou des ressources humaines.

### 2/ Le soutien des autorités locales

En termes de soutien, il faut entendre le soutien des partenaires politiques ou académiques, vietnamiens ou bilatéraux. Dans la méthodologie proposée par Porter M., l'étude de l'environnement externe est très importante. Dans un contexte comme celui du Viêt Nam elle est incontournable et c'est ce que M.Vulliez exprime. Le terme « **autorités locales** » est représentatif de tous les partenaires qui influent sur le projet, qu'ils soient institutionnels, académiques ou politiques, qu'ils soient vietnamiens ou étrangers. Sans leur « **soutien** », dans le contexte sociopolitique vietnamien, le projet n'est pas réalisable. Obtenir le soutien est essentiel pour composer avec les variables externes et les blocages bureaucratiques<sup>1065</sup> particulièrement forts au Viêt Nam,

### 3/ Mettre des gens de l'entreprise dans le conseil

« Il faut assurer la bonne gestion du projet, il faut garantir une vision à court et long terme. Il faut assurer la complémentarité aux bonnes politiques ». Partant de l'expérience à la CCIP, M.Vulliez traite à la fois de la gouvernance du projet et de son rapprochement avec le monde socioéconomique. Toute réalisation de projet international, quelle soit d'origine publique ou privée, du secteur de l'éducation ou pas, implique « **une bonne gestion** » et « **une vision à court et long terme** ». Même si l'objet du projet n'est pas centré sur la rentabilité économique, sa complexité oblige les responsables à une qualité de gestion identique à celle des professionnels qui ont en charge de transférer des services à travers le monde. À défaut de pouvoir posséder les compétences, il faut pouvoir déléguer les responsabilités. L'autre particularité du positionnement de M.Vulliez à la CCIP c'est le rapprochement qu'il opère entre les formations et leur pertinence socioéconomique. Dans un contexte de croissance économique exponentiel qui rend ce rapprochement encore plus aléatoire, M.Vulliez insiste donc sur la participation de l'entreprise en tant que « **conseil** » pour la réalisation du projet. Une manière de profiter des compétences professionnelles locales tout en étant à leur écoute.

### 4/La mise en place des ressources humaines

<sup>1065</sup> Lawrence et Lorsch (1973) et Mintzberg, cours d'organisation et management, Frédéric Frery et Joël Broustail, AIT/Escp-

M.Vulliez indique que trois fonctions de base<sup>1066</sup> sont particulièrement importantes dans les ressources humaines du projet : **le chef de projet - l'équipe de promotion - l'équipe d'enseignants**. La valeur du projet dépendra beaucoup de l'efficacité avec laquelle elles seront assumées. Une formation délocalisée, assurée « loin des terres » doit être consolidée par **un chef de projet** capable d'être un relai pour la gouvernance de l'établissement mais surtout de mettre en œuvre le projet localement. Il faut garantir **la masse critique d'enseignants** pour l'expertise scientifique et être sûr de pouvoir assurer à la fois la qualité des enseignements partout où l'établissement s'est engagé. Même si **l'équipe de promotion** va utiliser des outils provenant du département de l'établissement<sup>1067</sup>, elle devra au préalable assumer les études de marché, l'adaptation des outils de promotion et le lancement d'un nouveau produit. Sachant que toutes ses phases sont toujours délicates car nous sommes sans cesse dans la découverte et l'innovation : nouveau milieu, nouveau programme de formation, nouvelle équipe, nouveaux outils de promotion.

### 5/ Financement

**« Quand les autres conditions sont réunies, le financement suit. Les très bonnes idées sont plus rares que l'argent ».**

C'est donc la condition que M.Vulliez place à la fin de sa présentation car les ressources financières suivront logiquement un bon projet d'ensemble construit et cohérent.

**En conclusion**, sur les cinq conditions énumérées, la seule qui ne soit pas directement dépendante des relations humaines est la moins importante : la financière. Provenant de la CCCIP, M.Vulliez se dote logiquement d'outils d'aide à la décision provenant du monde des entreprises et les applique avec nuance dans le monde de l'éducation. Ainsi par ce simple axe, il impose un questionnement sur le pourquoi internationaliser et vers où ? Ce questionnement préliminaire rejoint ainsi les préconisations faites notamment par Lemaire<sup>1068</sup> et Porter<sup>1069</sup> pour aider les entreprises à développer des services dans des marchés concurrentiels et internationaux. Même si la priorité de la majorité des établissements n'est pas la rentabilité économique, M.Vulliez montre que des analogies sur les méthodes utilisées par les entreprises peuvent ainsi être établies.

**Les activités internationales doivent être équilibrées et construites.**

Il insiste avant tout sur la priorité pour l'établissement de « *structurer une politique internationale qui soit à sa mesure* ». Il souhaite que les établissements contrôlent et donnent un sens à leur politique internationale dès qu'il s'agit d'investir dans projets complexes comme les diplômes délocalisés au Viêt Nam.

M.Vulliez pense donc que les établissements français doivent élaborer un plan stratégique d'activités internationales pour soutenir leurs projets et leur développement. Et il conclue : « **C'est à partir de ce plan que va se définir les relations avec les autres**

<sup>1066</sup> Elles sont créées spécifiquement pour le projet, en complément il existe les fonctions supports du projet qui sont permanentes dans l'établissements (exemple : l'administration, finance). Selon le principe de la construction de chaîne de valeur d'un produit, Porter M., 1986, "L'avantage concurrentiel", Inter Editions, Paris, 647p

<sup>1067</sup> Selon le principe de la chaîne de valeur de Porter M., le département de la promotion est une fonction support du projet puisqu'il garantit le fonctionnement de l'établissement.

<sup>1068</sup> Dans son ouvrage, Lemaire J-P. propose notamment de mesurer les conditions de Transférabilité des services lors des études préliminaires avant de les internationaliser. Lemaire J-P « Stratégies d'internationalisation », Editions Dunod, 1997, 361 p.

<sup>1069</sup> Porter M. insiste sur l'importance pour une entreprise de déterminer sa stratégie avant d'investir sur un marché concurrentiel. Cette stratégie devant s'appuyer sur une étude approfondie de l'environnement du marché et de la valeur de l'entreprise. Porter M. (1986) : "L'avantage concurrentiel", Inter Editions, Paris, 647p.

*universités en fonction de leur stade de développement et de leur propre projet afin de construire des relations équilibrées dans l'intérêt de tous les partenaires »*

## Annexe 2.5 - Le classement de Shanghai Selon analyse de François Orivel, Mai 2004. Université de Bourgogne

<http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/notes/note044.pdf>

En référence à l'étude publiée par l'université Jiao Tong, Shanghai, 04/2004.

<http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>

M.Orivel est alerté par le manque de réaction des universitaires françaises

- Constat / classement : 1<sup>ère</sup> université française à la 65<sup>ème</sup> place, 2 universités dans les 100 premières. 16 universités américaines dans les 20 premières. le problème de l'université française est structurel, sa résolution n'est pas majoritairement liée à l'apport supplémentaire improbable de moyens.
- Quels sont les critères de l'étude, ils sont 5 et, selon Orivel, sont moins contestables que d'habitude :
  1. nombre de prix Nobel
  2. fréquence de citations des chercheurs/enseignants de l'université de 81 à 99
  3. nombre d'articles publiés dans les deux revues les plus cotées au monde de 2000-02
  4. nombre d'article publiés dans le Science Citation Index et le Social Science Citation index
  5. indicateur de performance, divise les indicateurs précédents par le nombre de professeurs permanents
- Les 100 premières universités citées ont en commun les six caractéristiques suivantes :
  - accueille des meilleurs étudiants du pays concernés ou étrangers
  - politique d'accueil des meilleurs enseignants et de valorisation salariale
  - potentiel de recherche supérieur à la moyenne
  - moyens financiers supérieurs à la moyenne
  - universités offrant un minimum de perméabilité d'une discipline ç l'autre, tendant vers une diversification à minima des spécialisations disciplinaire

taille critique relativement importante, entre 10 000 et 30 000 étudiants, corps enseignants/chercheurs en général supérieur à 1000L'auteur constate que le système universitaire français a du mal à répondre à ces critères pour les raisons suivantes, rendant difficile la possibilité d'émerger dans ce contexte au niveau international :

1. partition grandes écoles / université, les unes excellent dans le recrutement et les moyens et pêchent dans la pluridisciplinarité et la taille critique, pour les universités le processus est inverse, avec une corrélation moyenne pour les deux dans la valorisation du corps enseignants et les moyens de la recherche ;

2. toutes les universités françaises sont traitées de la même manière en terme de moyen et ne peuvent donc pas se différencier ;
3. les grandes écoles ont les meilleurs étudiants, les universités délivrent les doctorats, conclusion, les doctorants français ne sont pas issus du groupe le plus compétent d'une classe d'âge.

## Annexe 3.1 - La formation des élites au Vietnam de 1956 à 1975

Compte rendu d'un entretien avec Docteur Thai Thi Ngoc Du, Conseillère scientifique AUF, antenne HCM ville.

Saigon le 20/10/05

G.Palaoro

### **Le sud du Vietnam.**

L'ensemble du système a été inspiré du système de formation des élites français. Deux grands principes d'organisation des études supérieures existaient :

- système universitaire ouvert à tous qui était choisi par les élites ne souhaitant pas devenir fonctionnaire ou être dans un système élitiste et/ou étatique
- système grandes écoles avec une accession par concours

### **La coopération internationale** (une collaboration qui date de la colonisation)

Les grandes écoles (ENA, ENS, Ecole d'architecture) et les facultés de médecine, pédagogie, pharmacie proposaient un nombre de places qui correspondait aux besoins de l'État et à son budget. La sélection des étudiants qui avaient un statut de mi-fonctionnaire, était très difficile. Les étudiants étaient assurés d'un emploi et pouvait gérer les offres en fonction de leurs classements, de leurs notes, à défaut, ils se devaient d'accepter les places proposées en fin d'études.

**La première université privée au sud du Viêt-nam** « Université privée Catholique de Da Lat » a vu le jour dans les années 60 grâce à la communauté catholique et à ses ressources. La deuxième université privée « Université Bouddhique » ou Van Hanh (bonze éclairé) a été créée par le vénérable Thich Minh Chau, vers 1964-65. Le parcours de ce bonze éclairé est très représentatif de celui des élites de l'époque qui partait à l'étranger, en l'occurrence en Indes pour lui où il a obtenu un doctorat en études bouddhiques, afin de parfaire leurs études et pouvoir gérer des grandes entreprises ou administrations à leur retour. À son retour en 1963, année de la chute de la famille Ngo Dinh Diem (1953-63), il crée l'université bouddhique et en devient le président jusqu'en 1975. Cette université est devenue le campus de l'université de pédagogie. Van Hanh a créé en 1975 dans l'autre campus de l'université bouddhique, l'institut d'études bouddhiques. Toutes les universités privées étaient en générales appuyées par des mouvements et des forces religieuses

Les élites du sud avaient généralement une expérience internationale pour se former à l'étranger ou provenaient des grandes familles d'origines chinoises ou de tradition à fort patrimoine.

**Après 1954, les élites du Nord** ont été formées suivant un système inspiré du modèle soviétique. Inscription sur concours et nombre d'étudiants acceptés en fonction de la planification de l'économie centralisée et des besoins. L'université proposait un système pyramidal très structuré qui proposait des passerelles à la vie professionnelle à de nombreuses étapes. Chaque spécialité pouvait proposer son université. L'ensemble était sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur. Il y avait des universités spécialisées dans les domaines de la santé, des transports.

**L'élite politique était formée à l'Institut d'Etudes Politiques.** La sélection s'opère par le système de cooptation relatif à l'engagement politique. Aux niveaux de responsabilité politique ou institutionnelle correspondait des degrés de formation politique obligatoire. On pouvait être responsable d'une grande entreprise d'État ou d'une administration sans qualification scientifique mais la formation politique était par contre toujours obligatoire.

Pour être grands dirigeants d'entreprise ou homme politique il fallait être cadre politique et justifier d'une expérience universitaire dans des pays amis tels que Cuba, ou d'un pays de l'ex URSS. L'équivalence universitaire a été attribuée aux formations politiques à partir de 1980.

On peut prendre comme exemple de parcours, Monsieur le ministre de l'environnement et des ressources naturelles, **Mr Mai Ai Truc** ainsi que son frère, ministre des télécommunications, **Mr. Mai Tiem Truc**, qui ont eu tous deux une formation scientifique à l'étranger et ont suivi des cours de formation politique. À leur retour, ils ont été attachés à un centre/institution de recherche, ils ont en suite intégrés une grande entreprise avant de débiter une brillante carrière dans les ministères.

D'un point de vue général et actuel, l'association à la grande élite du pays est liée à l'adhésion au parti, à une participation à la lutte pour défendre (libérer) le pays et/ou justifier d'une ascendance parmi les personnages célèbres qui ont participé à la lutte.

## Annexe 3.2 - Entretien sur les outils d'évaluation d'un établissement

Compte Rendu de la réunion de travail réalisée avec l'Equipe de la filière Génie Electronique - Université Polytechnique d'Hochiminh ville<sup>1070</sup>, dans le cadre du soutien aux filières francophones de l'AUF. Antenne d'HCMVille<sup>1071</sup>. Cette équipe a été choisie pour ses pratiques réputées innovantes au sein des universités publiques de notoriété.

### Présentation des objectifs de la réunion :

L'objet de la réunion était de réfléchir sur les cours de spécialité en français en profitant de l'expérience des enseignements / aux pratiques d'évaluation dans l'université : sur sa portée, ses moyens, sa diversité d'approche et en partant principalement de deux niveaux de questionnement :

- **didactique/** de connaître mieux les filières universitaires francophones et notamment la valeur ajoutée, la qualité, l'apport scientifique francophone pour les étudiants afin

<sup>1070</sup> Participants : cinq enseignants y compris le doyen du département, ainsi que Mme Du Thai thi Ngoc Du, Conseillère scientifique, AUF, HCMVille et G. Palaoro. Le 30/11/2005, réalisé par GP.

<sup>1071</sup> Ce compte rendu n'engage aucunement l'AUF mais uniquement son auteur à titre privé.

de voir comment mieux orienter ensemble les pratiques, de proposer des formations de formateurs, de faire évoluer l'ensemble les programmes...

- **pratiques courantes d'évaluation des politiques publiques** : comme dans toute politique publique d'éducation de niveau international, il est de plus en plus logique de questionner les résultats et donc l'intérêt des programmes pour justifier des efforts faits par tous les partenaires du projet.

### Compte rendu de la réunion :

- Description des outils d'évaluation ou assimilés existants

Il existe actuellement au sein de l'IPH cinq outils principaux d'évaluation des cours ou assimilés :

- le groupe d'enseignants par spécialité qui est chargé d'harmoniser les programmes de manière à ce que les contenus soient globalement similaires et respectent le cahier des charges de la spécialité. C'est aussi un moyen d'harmoniser en vue de préparer et de garantir des examens équitables/cohérents par spécialité pour tous les étudiants. Ce groupe réalise donc un travail coopératif, interne ;
- il existe un contrôle de niveau administratif pour vérifier l'assiduité des enseignants dans leur participation aux cours ;
- le Doyen du département peut intervenir directement en cas de problème majeur de comportement, d'enseignement, etc. auprès d'un enseignant, ce qui se produit très rarement ;
- le chef de classe réalise mensuellement un bilan des problèmes auprès de l'enseignant conseiller de la classe chargé de son fonctionnement harmonieux de la classe au sein de l'université. Cet enseignant juge du bien fondé éventuel des interventions auprès des enseignants ou en relais, auprès du Doyen du département ;
- le dernier outil d'évaluation consiste en un questionnaire rempli par les étudiants pour certains cours et pour le programme global.

### **Le questionnaire aux étudiants.**

Il s'inscrit dans la dynamique gouvernementale qui consiste à proposer une réflexion globale d'auto évaluation à dix universités pilotes dans le pays. Il s'agit aussi de réfléchir sur les moyens d'établir un classement qualitatif des meilleures universités du pays et de pouvoir choisir des pôles d'excellences qui profiteraient de plus d'investissements de la part de l'État. L'auto évaluation globale de l'université comprend notamment des volets « enquête qualité » auprès des étudiants tout aussi bien qu'un état des infrastructures ou de la recherche/communication propre à chaque enseignant. La procédure a été imposée en l'état par le Rectorat au corps enseignants. Le processus global est maintenant expérimenté et débattu par tous les enseignants.

Ce questionnaire n'a pour l'instant qu'une visée expérimentale qui vise à l'amélioration de la qualité des cours. Il a été réalisé par les services du Rectorat et a été mis en place en 2004-05. Il est proposé de manière anonyme une fois par an aux étudiants après les examens, pour les cours principaux. Pour l'instant les résultats sont communiqués aux Doyens qui sont chargés de les répercuter auprès des intéressés.

L'utilisation du questionnaire pourrait probablement dériver vers un moyen d'observation de la qualité de l'enseignement au niveau scientifique et didactique en rapport aux objectifs du programme. Mais cette perspective est encore lointaine, « **Nous sommes dans une phase très transitoire et exploratoire** ».

## Annexe 3.3 - Entretien, université publique vietnamienne

[Entretien, université publique vietnamienne<sup>1072</sup>]

Objet :compte rendu de l'entretien mené avec un cadre d'une université vietnamienne publique de gestion et d'économie sur le thème des conditions du développement des universités publiques vietnamienne ainsi que des programmes de coopération internationale.

### Les conditions de financement

Les tarifs sont fixés par l'État comme tous les programmes diplômants vietnamiens du domaine public. Les droits d'inscription annuel pour les universités publiques, pour les programmes de licence de gestion/économie, étaient en 2007-08, de 1,8 Million de Dong par an (environ 110US\$). Il est identique depuis 1999. Il est largement insuffisant compte tenu de l'inflation (estimée à 20% en 06/2008)<sup>1073</sup>, des besoins de fonctionnement, pour couvrir l'augmentation des salaires qui évoluent en fonction de l'inflation.

L'État accorde une prise de marge supplémentaire d'environ 10% pour les programmes diplômants relevant de la formation continue. Les frais étaient de 4 millions de VND pour couvrir notamment la forte mobilité des enseignants pour assumer ces formations.

Les tarifs des programmes internationaux sont libres. Il se calcule dans cette université, sur la base du coût par matière, qui est de 650 US\$ par semestre. La formation coûte au total 5 200 US\$ pour les huit matières à réaliser annuellement

### Les enseignants

Le salaire des enseignants a suivi l'inflation jusqu'en 2006-07. Ils travaillent en général tous parallèlement à leur fonction principale afin d'augmenter leurs revenus. Ceci est vital pour leur survie économique. Les enseignants qui possèdent une qualification de haut niveau, comme la majorité de ceux qui exercent dans les universités publiques d'économie ou de gestion, travaillent pour d'autres universités, notamment sur des programmes de 3ème cycle, car la demande en expertise scientifique est très forte. Ceci est plus facile pour les enseignants, qui possèdent les qualifications et spécialités demandées par ce marché parallèle de la formation continue ou des formations privées, telles que les mathématiques ou la chimie. C'est aussi le cas des enseignants de cette université. À défaut ils sont contraints d'exercer en cours du soir, ou de réaliser un travail parallèle ne correspondant pas à leur spécialité. Ils sont parfois amenés à créer des petites entreprises ou travaillent dans les entreprises familiales existantes. À défaut de pouvoir travailler en parallèle, certains d'entre eux sont préfèrent quitter l'université pour se reconvertir dans une activité principale plus lucrative.

Un enseignant d'université gagne en moyenne environ 5 millions vnd (300 US\$). Chaque enseignant doit respecter un quota annuel d'environ 300 heures, variable selon leur statut. Une minorité s'inscrit dans une démarche de recherche grâce à des fonds d'État ou à des fonds de coopération. L'activité parallèle ou alimentaire permet généralement de tout au moins doubler le salaire initial.

<sup>1072</sup> Entretien mené en Juin 2008, la personne souhaite rester anonyme.

<sup>1073</sup> L'interviewé a tenté de donner des indications pour tous les taux, effectifs, montants. Il faut surtout s'attacher au sens des proportions et des masses pour notre analyse, plutôt qu'à leurs exactitudes.

Le grave problème de recrutement du personnel qualifié post universitaire touche toutes les universités du pays. Ce problème s'accélère à cause du fort taux de départ à la retraite, la croissance des effectifs des étudiants, l'augmentation de l'exigence qualitative des programmes, la montée en puissance des programmes postuniversitaires, la concurrence naissante. Ce besoin n'est pas compensé par les meilleurs étudiants diplômés qui préfèrent majoritairement, notamment pour des motifs économiques, travailler dans les entreprises, partir à l'étranger, ou créer leur business.

Pour renforcer l'expertise des 550 enseignants permanents de l'Université qui nous concerne, une dizaine d'entre eux partent annuellement étudier à l'étranger dans le cadre de la formation de formateurs. Actuellement près de 20% de l'équipe a suivi des programmes diplômants et/ou à long terme, 20% ont suivi des stages de formation qualifiants de courte durée. Elles ont été financées par le budget de l'université, des programmes de la communauté internationale et complétées par l'autofinancement des participants<sup>1074</sup>. L'université escompte un retour d'investissement grâce aux transferts des savoirs entrepris par les enseignants, que ce soit vers les nouvelles méthodes pédagogiques ou savoirs scientifiques.

### Les étudiants

Les étudiants des universités publiques peuvent percevoir, pour 10% environ d'entre eux, tout ou partie d'une bourse d'État attribuée au mérite, d'un montant maximum de 1,5 million VND (environ 100US\$). Les charges totales d'étude pour un étudiant de sciences économiques, résidant à HCMVille, s'élèvent à environ 16 millions VND<sup>1075</sup> (environ 1 000 US\$). 10 à 20% des étudiants sont obligés de travailler, en général à mi-temps, pour financer leurs études.

Les diplômés post universitaires ne rencontrent généralement pas de difficultés à trouver un emploi. Le taux des étudiants qui poursuit des études en sciences économiques et qui se trouve sans emploi est estimé à 20%. On considère par ailleurs que 30 à 40% des diplômés n'exercent pas directement des fonctions en relation avec leurs qualifications. Pour une majorité d'étudiants il y a donc un décalage entre les qualifications acquises et les besoins du marché de l'emploi. Les raisons principales invoquées pour expliquer ce décalage sont :

- le choix délibéré des jeunes à ne pas assumer des fonctions en tant que salarié. Le comptage des jeunes est parfois impossible à effectuer, lorsqu'ils travaillent dans des entreprises familiales, artisanales, informelles ;

- le manque de motivation pour la mobilité géographique ;
- les capacités d'adaptation ou le niveau d'exigence ne permettent pas d'assumer des fonctions qui ne correspondent pas exactement aux projets des jeunes ;
- le niveau salarial ou l'ambiance des entreprises ;
- le nombre de jeunes formés dans les spécialités de gestion est trop important au regard de l'offre d'emploi correspondant à leurs compétences professionnelles.

Les formations de base telles que le management, le marketing, la comptabilité, la gestion de projet correspondent à la majorité du chiffre d'affaire des centres de formation

<sup>1074</sup> L'expérience du Diplôme universitaire délocalisé en odontologie à HCMVille démontre qu'au delà d'une somme de 400 euros, les enseignants ou les professionnels ont beaucoup de difficultés ou ne souhaitent pas s'autofinancer au delà et même s'il s'agit d'une formation très convoitée.

<sup>1075</sup> Estimation pour un étudiant de sciences économique en licence, non résident à HCMV en VND : frais de scolarités 1,8 Million annuel, logement 200 000 mensuel, nourriture 1 million mensuel, frais documentation et divers 500 mille annuel.

privés (dont la proportion est estimée à environ 80%). Ces matières ne réclament pas d'investissement lourd, peuvent être assumées par des vacataires qui n'hésitent pas à être mobile et correspondent à une très forte demande du public. Les meilleures conditions de bonne rentabilité et de retour d'investissement rapide sont donc réunies.

### **Entreprises :**

Le décalage entre les qualifications des jeunes et les compétences requises, contraignent de nombreuses entreprises à entreprendre des formations soit à l'interne soit en sous-traitant avec les centres. Impulsée par la volonté des enseignants et de la direction, il s'opère récemment un rapprochement et une intensification des relations entre l'université de sciences économiques et les entreprises. Il a été récemment créée une division des relations entreprises ayant pour mission : la mise en place de forum emploi qui réuni en moyenne une trentaine d'entreprises, une présentation toute les semaines d'une entreprise, la délivrance par des responsables des ressources humaines de modules d'insertion ou de cours permettant d'apporter des compétences spécifiques, des compétitions (processus de sélection) internes aboutissant au recrutement direct des jeunes ; des visites d'entreprises.

Ce système d'information, d'orientation et de relations avec les entreprises ne suffit pas à atteindre et informer la majorité des jeunes car il est trop direct et insuffisamment adapté à près de 70% du public, peut être trop intimidé et/ou peu habitué à exploiter de tels outils de communication.

### **La formation continue**

Environ 25 000 étudiants poursuivent des diplômes d'état dans le cadre de la formation continue, soit autant que l'effectif d'étudiants en formation initiale. 20 000 étudiants<sup>1076</sup> poursuivent des études courtes, non diplômantes, dans la dizaine de campus ou centres de formation délocalisés situés généralement en province. Ces formations délocalisées peuvent : être spécialisées, répondre à des demandes spécifiques d'entreprises, correspondre qu'à un seul module de formation (ex : les fondamentaux en comptabilité), etc. Des problèmes de moyens techniques mais surtout de contrôle de qualité, notamment pour les évaluations, n'incitent pas l'université à développer la formation à distance. C'est par contre la spécialité de l'université ouverte de HCMVille<sup>1077</sup>, qui doit répondre aux besoins d'une multitude d'étudiants se trouvant en milieu rural, compensant ainsi le manque criant d'expertise scientifique en dehors des grandes villes.

### **Pouvoir et réformes dans les universités**

<sup>1076</sup> Ces étudiants ne sont pas valorisés dans les effectifs annoncés par les universités du fait de la non poursuite d'études diplômantes.

<sup>1077</sup> Commentaires personnel à propos de l'université ouverte. Dans les réformes en cours pour valoriser les établissements publics d'excellence ou pour compléter l'offre publique, on note par exemple que l'université ouverte d'HCMVille est passée du statut d'établissement parapublic à celui de totalement public. Son offre spécifique tournée vers le très nombreux public de la formation continue, ses techniques pédagogiques orientées vers les FOAD et le coût de ses formations lui confèrent un positionnement stratégique et pédagogique différencié, complémentaire et peu concurrencé. Cette université produit de nombreuses formations dans le domaine de la gestion et des sciences économiques ainsi que des programmes masters internationaux avec notamment l'ULB/SOLVAY. Malgré son manque de cadres permanents et le peu de ressources financières, elle est potentiellement un partenaire intéressant du marché de l'éducation pour les coopérations internationales. D'autres universités parapubliques, telle que celle de l'Union Syndicale, tentent de rejoindre le secteur public pour profiter d'un statut plus confortable et projeter de s'inscrire à long terme parmi les universités d'excellence. L'intégration de cette université dans le domaine publique est principalement motivée par des arguments stratégiques politiques.

La majorité des réformes entreprises de modernisation ou de formation sont impulsées et mises œuvre par l'université qui possède, dans la limite de ses moyens financiers, une marge de manœuvre de plus en plus importante. Les ressources financières sont cependant plafonnées par l'État qui souhaite contenir une inflation du secteur pour ne pas augmenter les problèmes déjà criants d'inégalités par la discrimination financière concernant l'accès dans le supérieur. Les programmes peuvent être réformés annuellement au  $\frac{3}{4}$  à l'initiative de la commission scientifique et de formation propre à l'université. La part imposée par le gouvernement concerne, pour les sciences économiques, les cours de formation politique, les mathématiques, les langues étrangères, la micro et la macro économie.

La durée des cours de formation politique, qui concerne environ 10% du programme, devrait fortement baissée, d'environ 50% du temps initial, en 2008-09. Le nombre de cours et de valorisation de crédits étant maintenu.

Le total d'heures de cours à diminuer d'environ 25% en trois années, passant en moyenne de 240 à 180 UV<sup>1078</sup>. L'objectif est d'atteindre les standards internationaux.

L'université est totalement libre de composer les programmes postuniversitaires (dans le cadre général imposé par les tutelles).

### La recherche

D'importants efforts sont consentis actuellement pour développer la qualité du travail de recherche et notamment de l'information par : le développement des traductions d'ouvrages scientifiques en vietnamiens, le développement des bibliothèques électroniques, la formation des formateurs à la méthodologie. Les traductions sont effectuées à partir d'ouvrages existants ou des informations libres circulant sur le web. C'est à partir de cours en ligne tels que ceux mis à disposition librement par des universités tels que le [Massachusetts Institute of Technology](#) , qu'un enrichissement des cours peut s'opérer, valorisant ainsi parallèlement le curriculum de l'intéressé. Ces améliorations qualitatives touchent principalement les jeunes enseignants de moins de 30 ans et à une moindre mesure ceux de moins de 40-45 ans.

## Annexe 3.4 - Recherche & Action dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques

**Projet d'article à l'intention des stages de formations de formateurs : l'évaluation des politiques publiques, vecteur de veille et de développement pour la formation : le cas des filières francophones de l'AUF au sud du Viêt-nam**

Auteur : Gilbert Palaoro / AuF antenne d'HCMVille, Vietnam

Résumé :

L'évaluation des politiques publiques est-elle un moyen permettant de posséder des modes opératoires de qualité, efficaces pour les acteurs de l'ingénierie pédagogique, pertinents pour les responsables du système public de formation et pour l'aide internationale au développement ? Tel est l'enjeu de cette communication.

<sup>1078</sup> Il faut 180 crédits pour obtenir une licence en Europe. Une unité de Valeur est égale à 45' de cours au Viêt-nam, contre une heure au standard international.

Nous étudierons comment est-il possible, à partir des recherches et des pratiques d'évaluation existantes dans des institutions internationales, en Asie du sud-est et en particulier au Vietnam, d'améliorer des pratiques pédagogiques et d'aider à la mesure de l'efficacité des politiques publiques. Nous observerons dans le champ des programmes francophones, par l'intermédiaire du réseau universitaire de l'Agence Universitaire de la Francophonie, comment l'évaluation permet de situer l'influence de l'environnement sur l'apprentissage et de réfléchir sur les moyens éventuels d'utiliser ces informations pour le développement de la recherche en ingénierie pédagogique.

### Introduction

**L'objet de notre travail** sera de définir et de situer dans un premier temps la place de l'évaluation des politiques publiques pour les enseignants et dans les programmes internationaux d'enseignement. Pour illustrer notre propos, nous nous appuyerons ensuite sur un travail d'enquête réalisé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), Bureau Asie-Pacifique (BAP), pour les programmes universitaires de second cycle de la région. L'étude portera autant sur l'originalité méthodologique de l'enquête que sur ses résultats. Nous verrons que l'impact des résultats peut avoir des répercussions intéressantes sur le développement des programmes de l'agence mais aussi pour le secteur de la recherche.

### L'évaluation d'une politique publique dans le champ d'activité des enseignants

De nombreux enseignants de français opèrent dans des formations liées à une offre internationale résultant de la demande régionale de pays tels que le Cambodge, le Vietnam et le Laos que nous nommerons « Région ». La majorité utilise couramment des pratiques d'évaluation centrée sur l'activité, sur l'apprenant, pour mesurer et contrôler des acquisitions. Ils concourent souvent aussi à des évaluations méthodologiques pour s'interroger sur les pratiques qui favorisent le développement des outils pédagogiques. L'apprentissage du français dans notre région est en général le fil conducteur de la communication pour des formations principalement commanditées par le secteur public, dans un contexte complexe de coopération multilatéral et international. La complexité est par exemple liée à l'apprentissage des langues vivantes qui induisent la diversité culturelle et l'influence internationale dans laquelle baignent les formations et les formateurs. L'évaluation centrée sur l'apprenant ou l'activité et celle centrée sur la méthodologie peuvent être complétées par une évaluation plus globale de la formation dans son contexte social et économique communément nommée **évaluation des politiques publiques**, utilisée notamment pour tous les projets appuyés par des financements publics. Cet outil d'évaluation peut être perçu comme une ingérence car il implique un regard sur les pratiques

et sur les organisations, ce qui peut amener de fortes résistances<sup>1079</sup>. Elle peut surtout être fortement utile si son intérêt est compris et si elle est menée de manière à respecter une certaine déontologie de l'évaluation<sup>1080</sup>.

<sup>1079</sup> L'évaluation de l'enseignement supérieur UNESCO. Par J.L. Rontopoulou, N°60. Principes de la planification de l'éducation, 1998.

<sup>1080</sup> Dans la conduite de l'évaluation l'interprétation humaine est la résultante d'une combinaison entre la réalité des faits et la personnalité globale de l'évaluateur, de son rapport avec le passé, de son caractère, de sa fonction d'acteur de fait ou volontaire dans un champ social ou dans une entreprise quelconque. Indiquons une classification possible de ces rapports en référant certains des auteurs qui les ont étudiés : -le rapport aux valeurs : Max Weber, Economie et société, tome 1: Les catégories de la sociologie, édition Poche, 1995. présentation de l'auteur [http://fr.wikipedia.org/wiki/Max\\_Weber](http://fr.wikipedia.org/wiki/Max_Weber) -le rapport au positionnement social, Pierre Bourdieu, Socio-Analyse. -le rapport à la stratégie d'acteur, Michel Crozier, l'acteur et le système, Erhard Friedberg, édition du Seuil, 1977. -le rapport à la dimension symbolique, Paul Diel, Psychologie de la motivation, édition Broché.

1081  
Selon le conseil scientifique de l'évaluation français<sup>1081</sup>, les éléments qui qualifient une évaluation sont les :

Objectifs : les motifs politiques qui ont justifié la naissance du projet.

Moyens : ensemble des outils ou des ressources utilisées pour conduire la politique.

Résultats : conséquences globales ou les effets de la politique pour la société ?

**Ces éléments s'évaluent en fonction de leur :**

Efficacité : mesures des effets propres de la politique par rapport aux objectifs ?

Efficience : les résultats de la politique sont-ils à la mesure des ressources attribuées ?

Pertinence : une politique se justifie très généralement par l'identification d'un « problème de société » auquel les pouvoirs publics se sentent tenus de faire face. Une politique sera dite pertinente si ses objectifs explicites sont adaptés à la nature du problème qu'elle est censée résoudre ou prendre en charge.

### Reconnaissance internationale de l'évaluation des politiques publiques

Les programmes de coopération internationale sont soit une complémentarité des activités existantes, une coopération synergique des partenaires, ou la transposition de savoirs et/ou savoirs faire nouveaux. Ces programmes induisent des attentes importantes de la part de tous les acteurs, les étudiants/familles, les enseignants, les opérateurs et les bailleurs de fonds, les États d'accueil. Les autorités vietnamiennes souhaitent que

1082  
l'offre internationale soit capable de stimuler le système d'enseignement supérieur . Ces formations sont à la fois intégrées dans le système d'éducation des pays d'Asie et dépendantes des coopérations internationales voire des systèmes éducatifs d'autres pays. Ce constat est accentué par l'exigence de qualité correspondant à une demande

1083  
croissante de la population et constituant également l'une des bases de la stratégie de développement pour toute équipe pédagogique. Les formations sont soumises aux

1084  
règles de la concurrence au même titre que toutes les prestations de service , particulièrement dans un pays comme le Vietnam où l'investissement des familles pour

1085  
l'éducation est souvent proportionnellement considérable par rapport aux ressources de la famille. À contraintes multiples, dépendantes d'acteurs différents, il résulte des objectifs complémentaires, ou contradictoires, citons une liste non exhaustive des exemples selon les catégories d'acteurs :

- **Les pays d'accueil**, attendent des résultats économiques positifs, souhaitent la pérennité des formations et le transfèrent des savoirs, recherchent des ressources pour l'investissement,

1081 Réf p 13, « Petit Guide de l'Évaluation des Politiques Publiques ». Conseil Scientifique de l'Évaluation, op. cit.

1082 Nous avons constaté, lors des entretiens qualitatifs avec toutes les catégories d'acteurs, que l'exigence attendue d'un programme de formation internationale est automatiquement plus importante lorsqu'il peut être comparé avec des programmes.

1083 Dossier par Lâm Thanh Liêm et Jean Maïs, « Education et formation professionnelle au Vietnam », Supplément EDA N° 307.

1084 C.Cudennec et G.Tocquer, Service Asia, op. cit.

1085 Article journal, « Tuổi Trẻ » ( La Jeunesse), Cours supplémentaires, les chiffres qui font sursautés, 10/07/2004.

- **Les partenaires internationaux** souhaitent justifier une politique de développement grâce à la pertinence des programmes qui doivent avoir un terme, être rentables et visibles,
- **Les étudiants et les familles** recherchent un retour d'investissement rapide, une rentabilité individuelle orientée vers le développement d'une carrière,
- **Les ingénieurs et opérateurs de la pédagogie** recherchent l'évolution des pratiques, la pérennité à travers la transmission des savoirs et des savoir-faire, l'efficacité pédagogique.

Ce type d'évaluation interroge en général de nombreux secteurs du programme et ses résultats peuvent donc intéresser tous les acteurs. Il n'empêche que l'évaluation répondra principalement aux questions de son commanditaire qui sera propriétaire des résultats.

L'évaluation des programmes publiques de formation peut être réglementaire <sup>1086</sup> & <sup>1087</sup>, commanditée par les états <sup>1088</sup>, les établissements, les associations pour le conseil <sup>1089</sup>. Elle est naturellement intégrée dans les recherches universitaires et scientifiques sur l'évaluation.

### L'enquête de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)

C'est dans ce cadre que le Bureau Asie Pacifique (BAP) de l'AUF a mis en place des outils permettant d'évaluer ses programmes et notamment le parcours des diplômés des Filières Universitaires Francophones (FUF) de second cycle, le « retour » en emploi de leur investissement francophone, manière de répondre aussi à la question de l'appréhension <sup>1090</sup> par les entreprises de la région de notre action de formation. Les objectifs secondaires de l'enquête sont la construction d'un fichier de suivi des anciens étudiants et le suivi des diplômés grâce au site internet sur l'emploi du Département de l'Emploi Francophone <sup>1091</sup> (DEF). Nous vous proposons d'exposer cette enquête comme un exemple d'évaluation de politique publique essentiellement sous l'angle méthodologique avec une mise en perspective de résultats intéressants pour la formation et la recherche.

Cette enquête devait nous apporter une lecture sociale et économique locale sur les effets des programmes FUF et complète une gamme d'outils d'évaluation et de procédures pratiqués à l'AUF : indicateurs de résultats, bilans, évaluations, initiés par le Rectorat, le BAP, les pôles scientifiques ou les équipes locales en fonction des missions et des besoins des commanditaires.

<sup>1086</sup> En France, le Conseil National de l'Evaluation est chargé d'appliquer le Décret no 98-1048 du 18 novembre 1998 relatif à l'évaluation des politiques publiques. En Belgique, le Haut conseil de l'évaluation de l'école joue ce rôle d'évaluation des politiques publiques. En Australie, les institutions universitaires publiques sont régulièrement évaluées par « The Australian Higher Education Quality Assurance Framework »

<sup>1087</sup> L'Australie a mis en place un système d'évaluation globale des universités qui permet de répartir les aides publiques.

<sup>1088</sup> Politique et management public, volume 8, mars 1990.

<sup>1089</sup> KPMG, multinationale d'audit et de conseil spécialisée dans le secteur de la formation et des grandes organisations publiques, site internet : <http://www.kpmg.fr>

<sup>1090</sup> En référence au bilan de l'enquête réalisée sous la direction de Pierre Muller, responsable des programmes AUF, BAP.

<sup>1091</sup> Département de l'Emploi Francophone, DEF, activité créée par l'AUF en collaboration avec l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) et la Chambre de Commerce et de l'Industrie Française au Vietnam (CCIFV). Aide au développement de l'emploi francophone en Asie Pacifique.

### **Evaluation d'activité : L'enquête régionale menée sur le français dans les FUF**

Tous ces outils peuvent contribuer à l'évaluation d'une politique publique. Prenons pour exemple l'évaluation qui a lieu en 2005 sur l'apprentissage du français dans les FUF du BAP. Malgré des résultats qui restaient globalement positifs, mais à partir de certains indicateurs négatifs, absentéisme, résultats aux examens, motivation des étudiants et des enseignants, difficultés de calendrier, etc. Il a été décidé de conduire une évaluation qui devait permettre un réajustement éventuel des moyens et une redynamisation du français dans les FUF. Ce travail a abouti notamment, à des concertations tous azimuts, à une modification importante de la répartition des horaires, à une redéfinition des besoins en formation, à un rapprochement des matières scientifiques de l'apprentissage du français mais surtout à une mise en valeur du français dans les FUF. Cette évaluation était pertinente pour le français dans les FUF mais ne permet pas, à elle seule, d'avoir un regard sur les effets en aval de la formation. On suppose que les méthodes utilisées soient satisfaisantes mais on ne peut pas totalement le vérifier. Par contre ses résultats ont été exploités pour l'enquête suivante.

### **Méthodologie de l'enquête AUF sur les diplômés des FUF**

L'enquête a été limitée dans un premier temps aux 1878 diplômés des trois dernières promotions 2002-03-04 des FUF dans toute la région.

**1<sup>ère</sup> étape : questionnaire quantitatif fermé.** Mars à Juin année N. test du questionnaire (voir annexe 1), contacts téléphoniques (au Vietnam) ou par courriel des diplômés au Vietnam. Six enquêteurs diplômés des filières ont mené l'enquête en vietnamien durant 3 mois. 1559 étudiants ont répondu. Toutes les informations sont enregistrées et exploitables sur l'intranet de l'agence.

**2<sup>ème</sup> étape : questionnaire quantitatif comparé.** Août/Septembre Année N. Comme opération pilote, les résultats des 80 étudiants de la filière de gestion de l'université d'économie d'Ho Chi Minh ville, ont été comparés avec les 80 diplômés de la filière vietnamienne avec un échantillonnage le plus proche possible (nombre, sexe, spécialité choisie, niveau d'entrée au concours de l'université), en vietnamien par deux anciens diplômés de gestion de l'université.

**3<sup>ème</sup> étape : questionnaire qualitatif comparé.** Octobre Année N. Une quinzaine de diplômés des deux groupes vont être interrogés à partir d'un questionnaire (voir annexe 2) qui permettra d'approfondir la connaissance sur le parcours des jeunes et leurs représentations quant à leur rôle dans l'entreprise. Ils sont menés soit en français, en anglais, ou en vietnamien par un permanent de l'AUF avec traduction simultanée de manière à garantir une meilleure communication. Les entretiens seront enregistrés et transcrits.

**4<sup>ème</sup> étape : analyse des résultats.** Novembre Année N.

#### **Les limites de l'enquête**

Cette enquête est partielle car elle ne permettra pas à elle seule d'évaluer le programme des FUF. Par exemples, elle n'aborde pas :

- *l'efficacité financière déjà mesurée par l'AUF par le coût annuel de chaque étudiant*<sup>1092</sup>  
*ou le coût général annuel de chaque FUF*
- *la pérennité des programmes qui sont pour certains en cours d'évaluation grâce à*<sup>1093</sup>  
*d'autres méthodes* .

Par contre elle informe sur le parcours des jeunes et permet la vérification si les objectifs initiaux sont atteints tant pour les bailleurs de fonds, que pour les États d'accueil, les familles et les étudiants. Les résultats obtenus pourraient suffire, au regard des objectifs fixés mais dans le contexte d'excellence et de concurrence de la formation, il nous semble intéressant de pouvoir réaliser de manière expérimentale une étude comparative réalisée, par faute de moyens et de temps sur les seuls diplômés de la FUF de gestion. Pour les mêmes motifs, nous questionnons uniquement les représentations (en terme symbolique et psychologique) propres à chaque diplômé et non pas celles émanant de leur environnement social, familial ou professionnel (collègues, et/ou supérieurs hiérarchiques).

### **Une ouverture scientifique**

Cette enquête permet de mesurer l'influence de la francophonie sur les jeunes diplômés sur les lieux de travail mais surtout de réaliser qu'elle doit aussi être mesurée dans les lieux de formation où ils sont plus de 30% à étudier. Ce travail a permis d'interroger les méthodes et d'expérimenter les possibilités de mener des enquêtes comparatives dans le domaine de l'éducation et ce, dans un contexte difficile qui n'invite pas toujours à l'objectivité : concurrence sur le « marché » des formations, limitation des crédits pour le développement et l'éducation, interrogations sur le positionnement de la francophonie dans le monde. Malgré ces difficultés, il est très intéressant de connaître dans le fond et grâce à l'enquête, l'environnement global de l'activité y compris son impact social et économique. C'est une démarche professionnelle qui s'inscrit dans la culture des grandes entreprises et organisations internationales.

### **De l'évaluation à la recherche**

Cette enquête est un outil d'aide à la décision permettant d'analyser le présent pour construire le futur et devient ainsi un outil de veille stratégique. Mais avec l'intérêt méthodologique que suscite l'étude comparative émerge celui lié aux informations inattendues qui découlent de tout travail d'évaluation. Nous avons appris par exemple qu'au niveau :

- de l'efficacité pour les étudiants, plus de 30% d'entre eux poursuivent des études de 3<sup>ème</sup> cycle, leurs parcours professionnel indique une progression intéressante vers les fonctions cadre de l'entreprise
- institutionnel, la facilité avec laquelle les partenaires acceptent l'enquête et s'intéressent sérieusement à ce type d'évaluation
- de l'apprentissage du français, l'importance pour les étudiants de l'étudier en tant que valorisation sociale mais aussi l'impact négatif des cours de soutien qui leur sont parfois imposés

De tous les domaines c'est celui de **l'évaluation de l'efficacité pédagogique** qui aura amené le plus d'intérêts pour les évolutions possibles dans nos pratiques quotidiennes et pour l'exploitation scientifique/recherche qui pourrait en découler. Des observations et informations relatives à l'environnement psychopédagogique et techno-pédagogique des FUF ont par exemple permis de découvrir que :

- les rythmes biologiques des étudiants interrogent sur la capacité à apprendre et à mémoriser ;
- certains étudiants ont développé des capacités d'organisation qu'ils jugent très positives grâce aux contraintes intrinsèques au programme, capacités et état que l'on pourrait exploiter pour tendre vers des pratiques d'enseignement encore plus actives ;

- les bourses de mobilité jouent très fortement sur l'ambiance entre les étudiants dans les classes entraînant des rivalités, ce qui peut nous révéler des problématiques intéressantes sur la dynamique de groupe.

1094

Comme le démontrait **Laborit**, les informations recueillies suffiront peut-être pour interférer sur certains de nos comportements pédagogiques, savoir permettant d'éveiller l'esprit, de prendre conscience ? Elles peuvent être aussi une source intéressante pour la recherche sur l'environnement psycho et/ou techno-pédagogique des programmes en approfondissant les causes et les conséquences de ces phénomènes pour les apprentissages et les formations dans notre région.

## Annexe 3.5 - Description du système d'éducation et de formation vietnamien

[Description du système d'éducation et de formation vietnamien<sup>1095</sup>]

Pour un complément d'information, se référer à l'Annexe 2.2 - Organigramme du système d'éducation et de formation vietnamien

Le système éducatif vietnamien a été unifié sous la tutelle du Ministère de l'éducation et de la formation (MEF) en 1993. La première loi sur l'éducation a été adoptée en 1998. Elle permet de réguler le rôle des différentes organisations politique, sociale, militaire, ou agences d'État au regard de l'éducation.

Le système d'enseignement se décompose ainsi :

**1. L'enseignement préscolaire ou maternelle** : jardin d'enfants, crèches, halte garderie, pour les enfants âgés de 3 à 36 mois et de 3 à 6 ans.

2. L'enseignement général à deux niveaux : primaire et secondaire

- **La section primaire** est obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 10 ans. Elle comprend les niveaux de 1 à 5. À la fin du primaire, comme pour tous les autres niveaux, les écoliers passent un examen leur permettant d'accéder au niveau supérieur.

- **La section secondaire** comprend le niveau inférieur ou de base et supérieur. Elle n'est pas obligatoire malgré les efforts déployés par le gouvernement notamment depuis l'année 2000, pour démocratiser et massifier le système éducatif.

**A. Le secondaire de base** (le collège dans le système français), accueille les jeunes de 11 à 14 ans. Cette section comprend les niveaux 6 à 9, ou des formations professionnelles post-primaire d'une à trois années, équivalentes à des systèmes d'apprentissages. Le niveau de base est certifié par un examen final (équivalent français du brevet des collèges).

<sup>1094</sup> Structure biologique, psychologie du comportement et environnement, Henry Laborit, chirurgien, philosophe, chercheur (né à Ha Noi en 1914 - 1995), découvert dans le film d'Alain Resnais « Mon oncle d'Amérique », voir bibliographie et présentation, <http://www.colba.net/~piermon/V1labori.htm>

<sup>1095</sup> Source principale : Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », *op. cit.*, page 44, Appendix 3, "the Education and training system". Sources secondaires : -Information et data sur les concours d'entrée en 2002 (Thong tin so lieu ve tuyen sinh dai hoc), Docteur Le Anh Vu et Tang Ky Son. -Etude de faisabilité de l'université française au Viêt-nam, 2002. Ambassade de France en République Socialiste du Viêt-nam, *Document de synthèse de pré-faisabilité — Université Française au Vietnam, op. cit.* -Site internet du MOET. -Article, Le Courrier du Vietnam, 10/02/2004.

**B. Le secondaire supérieur**(lycée dans le système français), concerne les adolescents de 15 à 18 ans. Comprend la formation générale et la formation technique et professionnelle. Le secondaire supérieur est certifié par le baccalauréat, il permet de se présenter au concours d'entrée à l'université.

**3. L'enseignement professionnel** : formation du niveau secondaire ou courte professionnalisante

- **la formation professionnalisante** : formation courte de trois mois maximum et spécialisée, délivrée par des centres de formation professionnelle.

- **la formation professionnelle secondaire** peut être délivrée par toutes les institutions qui ont obtenu l'autorisation de produire des formations professionnelles de base : les écoles techniques secondaires, des écoles de formation professionnelle, des écoles supérieures ou universités et toutes institutions éducatives, entreprises, coopératives, prestataires de service, etc. Un certificat national est attribué à l'issue de ces formations qui durent de 1 à 2 ans pour les diplômés du secondaire supérieur et de 3 à 4 ans selon la spécialisation pour les diplômés du secondaire de base.

#### **4. L'enseignement supérieur :**

- **Le 1<sup>er</sup> cycle ou cao đẳng : enseignement supérieur court ou pré-universitaire.** Il dure au maximum trois ans et se déroule dans les écoles supérieures spécialisées et homologuées pour ce niveau, ou dans certaines sections de licences des universités. Ce cycle peut à la fois être une passerelle pour continuer les études supérieures de 2<sup>ème</sup> cycle ou être consacré à l'enseignement professionnel supérieur. Ces formations sont attestées par un diplôme national. Ces formations sont délivrées dans les collèges et centres reconnus d'enseignement supérieur et les universités privées. Les universités publiques ne peuvent pas réaliser des formations en dessous du niveau de la licence

Il comprend 2 types de formations :

**A. Formations courtes** et diplômantes d'une durée inférieure à 3 ans,

**B. Formations de 3 ans** correspondant au cursus d'école supérieure ou de collège. La vocation des collèges universitaires est d'assurer des formations à orientation professionnelle et de développer des compétences intermédiaires en adéquation forte avec le marché du travail.

Trois types de collèges existants :

1. "Business collèges" :très rares (ex : Collège de Marketing à HCMV), sous la tutelle du CP, visant des formations en gestion administrative, commerciale, comptable et informatique, mais davantage académiques que professionnelles.
2. Collèges d'enseignement technique et industriel: souvent intégrés à une université, formant des techniciens. Les formations offertes par les rares institutions publiques (ex : Université d'enseignement technique de Thu Duc - HCMV et celle de Thai Nguyen ).
3. Collèges pédagogiques : ont vocation de former les maîtres d'école primaires et des professeurs de l'enseignement secondaire. Dans la plupart des cas, les étudiants s'engagent au collège car leurs résultats aux concours ne leur permettent pas de prétendre directement au cursus universitaire. Le diplôme obtenu au collège peut leur permettre de réintégrer le cursus universitaire sous réserve de passer un concours.

**Le 2<sup>ème</sup> cycle universitaire ou Đại học**, ou enseignement universitaire durent selon les spécialités quatre ans (la majorité des programmes) à six ans (sciences de l'ingénieur ou la santé). Il est uniquement proposé dans les établissements universitaires. Ces programmes peuvent être tout aussi bien équivalents, dans le système européen ou français, en fonction des spécialités et des compétences des étudiants, à la licence ou au master 1.

**Selon la Loi sur l'Education**, l'enseignement universitaire est supposé être une formation prolongée de celle de collège, aidant les étudiants à acquérir une connaissance professionnelle approfondie et des savoir-faire pratiques relatifs à une profession. Il existe trois grands types d'universités : **1/ les deux universités publiques nationales** (Hà Nội, Hô Chi Minh Ville) qui regroupent plusieurs universités ou départements de spécialité. Ainsi l'université nationale d'HCM Ville comprend : les universités des sciences humaines et sociales, polytechnique, sciences naturelles.

**2/ Les universités publiques de spécialité** (ex : université de droit de HCM Ville), attenante à un ministère (ex : université de médecine de HCMV) ou régionales (ex : université de Da Nang). **3/ Les universités privées.**

Le système d'accréditation vietnamien est en pleine réforme et tend vers une adéquation avec les systèmes d'accréditation internationaux.

- **L'enseignement post-universitaire** comprend deux cycles :

**A/ Le Master ou Thạc sĩ**, se déroule en deux années. Il est accessible aux candidats diplômés de toute formation universitaire ayant réussi un concours d'entrée. Sa vocation est de perfectionner les connaissances théoriques et d'acquérir un savoir-faire avancé. Il n'existe pas de différenciation nette entre les masters ayant une orientation professionnelle et ceux ayant une orientation plus scientifique.

**B/ Doctorale ou Tiến sĩ**, est accessible sur concours : dure 2 à 3 ans. Sa vocation est de former un niveau avancé dans la théorie comme dans la pratique, donnant la capacité à conduire et à produire, de façon indépendante, une recherche créative, travail de thèse à soutenir devant un jury national

**.5. L'éducation informelle.** Programmes d'alphabétisation et de post-alphabétisation pour les adultes de moins de 40 ans aussi bien que tous les programmes de formation sous l'égide d'organisations habilitées pour contribuer à l'éducation de la population, ainsi que les programmes de rattrapage scolaire pour les enfants, dans le cadre des programmes de généralisation de l'éducation.

#### **Les formes d'enseignement proposées :**

Il existe 4 formes proposées aux étudiants

1. La formation initiale à plein temps qui concerne principalement les étudiants en poursuite d'étude initiale qui ont passé le concours d'entrée à l'université.
2. La formation alternée ou continue qui s'adresse spécifiquement aux adultes en cours d'activité dont l'accès se fait sur titre et sur demande de l'employeur. Le concours d'entrée y est moins difficile que celui de l'enseignement à plein temps. Il s'agit de formations allégées, dispensées en cours du soir ou pendant des heures de travail. Cette forme d'enseignement peut concerner une forte proportion des étudiants et notamment 1/3 des effectifs dans l'université de l'enseignant que nous avons interrogé Annexe 3.3..

3. La formation "ouverte" :adressée à tous candidats disposant d'un diplôme de fin d'études secondaires. Il s'agit de formations allégées, dispensées en cours du soir et exigeant un concours d'entrée.
4. La formation à distance :adressée pour tous candidats diplômés voulant suivre les études universitaires d'une discipline autre que celle de son diplôme. Le concours d'entrée est obligatoire. Cette formation concerne aussi le niveau post-universitaire. La formation à distance est notamment offerte dans les universités ouvertes et à une moindre mesure dans de rares universités publiques ou programmes étrangers

### **Le concours d'entrée à l'université**

Chaque lycéen a suivi des études dans la série A, B, C ou D. Il doit réussir le baccalauréat de sa série pour se présenter au concours. Chaque série comprend un certains nombre de spécialités et donc d'établissements.

Group A : réservé aux études des sciences de l'ingénieur, informatique, physique, gestion. C'est un test de connaissances en mathématiques, physique, chimie.

Group B : réservé aux étudiants du secteur de la santé et biologie. C'est un test de connaissances en mathématique, chimie et biologie.

Group C : réservé aux étudiants en sciences sociales et humaines. C'est un test de connaissance en littérature, histoire et géographie.

Group D : réservé aux étudiants en sciences du langage, langues étrangères, éducation, traduction et interprétation. C'est un test de connaissance en littérature, mathématiques et langues étrangères.

Le candidat doit faire trois choix de programmes et d'établissements universitaires en fonction de la note présumée qu'il va obtenir au concours. Ce choix détermine la série du concours qu'il va passer. Si vous choisissez une spécialité du Groupe A et B, vous passez donc deux concours. Les candidats doivent élaborer des stratégies pour à la fois choisir les programmes qu'ils aiment mais aussi, pour au moins l'un des trois choix, qui correspond à une option, un programme et un établissement, qui lui permettra d'obtenir de manière certaine la note suffisante comparativement aux autres candidats. C'est ainsi qu'un bachelier d'une série A, qui souhaite un programme de gestion et qui est considéré comme moyen, va demander par exemple : **en premier choix** *l'université de sciences économique d'HCMVille*, **en deuxième choix** *l'université publique de la banque et en troisième choix* *un établissement et un programme de la série D qui est réputée plus facile ou un établissement privé*. Il devra pour chaque établissement préciser l'option de son choix. Certains lycéens sont exemptés du concours grâce à leurs excellentes notes au baccalauréat ou à des points acquis lors de passage de concours nationaux spécifiques qui désignent des lauréats d'excellence.

Un candidat peut se représenter plusieurs fois au concours.

Le concours est très sélectif puisque le nombre de places disponibles dans les cursus universitaires est largement inférieur au nombre de candidats lycéens. En 2005, moins de 15% de la tranche d'âge des 20-25 ans a atteint un niveau de première année universitaire (soit environ 400 étudiants pour 100,000 habitants contre 1,100 en Indonésie, 2,000 en Thaïlande, 2,500 à Singapour et 3,600 en France).

Les estimations indiquent que prêt de deux étudiants sur trois ne réussiront pas le concours d'entrée par faute de places dans le supérieur, sachant qu'en 2003, environ 50% des titulaires du baccalauréat ne se sont même pas présentés au concours.

## Annexe 3.6 - Liste des principales lois en relation sur l'éducation au Viêt-nam

[Liste des principales lois en relation sur l'éducation au Viêt-nam<sup>1096</sup>]

**Loi sur l'investissement étranger**, 1987, amendée le 30/06/1990 [non numérotée], 23/12/1992 [non numérotée], 11/12/1996 [non numérotée] et 09/06/2000 [18/2000/QH10]

**Loi sur les entreprises privées** [non numérotée], 21/12/1990, amendée le 22/06/1994 [non numérotée],

**Loi sur l'universalisation de l'école primaire** [non numérotée], 12/08/1991

**Loi sur la protection de l'enfance, la santé et l'éducation** [non numérotée], 12/08/1991, amendée le 15/06/2004 [N°25/2004/QH11]

**Loi sur l'investissement et la promotion de l'investissement domestique** [non numérotée], 30/12/1993, amendée le 20/05/1998 [03/1998/QH10]

**Le code du travail** de la République socialiste du Viêt-nam, 23 juin 1994, amendée le 2 Avril 2002 [35/2002/QH10], le 29 Novembre 2006 (contractualisation des travailleurs vietnamien à l'étranger) et le 2 avril 2007 84/2007/QH11 (les congés annuel).

**Loi sur la banque du Viêt-nam** N° 01/1997/QH10. 12/12/1997, amendée le 17/06/2003 [N° 10/2003/QH11]

**Loi sur les crédits aux institutions** N° 02/1997/QH10.12/12/1997, amendée le 15/06/2004 [N° 20/2004/QH11]

**Loi sur l'éducation** N° 11/1998/QH10. 02/12/1998, amendée le 25/12/2001, amendée le 14/06/2005

[38/2005/0^11]

**Loi sur la science et la technologie** N°21/2000/QH10, 09/06/2000

**Loi sur la concurrence** (économique) N° 27/2004/QH11, 03/12/2004

Le Plan d'action du gouvernement dans le cadre de la résolution 37/2004/QH11 de la session parlementaire no 11 en matière d'éducation, accompagné de la Décision no 73/2005/QĐ-TTg du 06-04-2005 du Premier Ministre soulignent les responsabilités et les tâches des établissements d'enseignement supérieur pilotes.

**Loi sur l'investissement** N°59/2005/QH11, 29/11/2005

**Loi sur la prévention et la lutte contre la corruption** N° 55/2005/QH11 09/12/2005/

**Loi sur les transferts technologiques** N° 80/2006/QH11. 29/11/2006

**Loi sur l'information technologique** N° 67/2006/QH11, 29/06/2006

**Loi sur la formation continue** N°76/2006/QH11. 29/11/2006

Décret sur les statuts et champs d'activités des établissements, No 90/CP, le 24 novembre 1993,

**Décisions gouvernementales importantes en matière d'éducation.**

<sup>1096</sup> Sources principales : Site internet du MOET Synthèse et traduction à partir de Nolwen Hénaff, Presentation of the report « *Skills for productivity, employment growth and development in Vietnam* », *op. cit.*, page 41, « Appendix 1. Main economic and education laws voted since 1986 ». Source secondaire : Tu Huyen Nguyen Xuan, 2006, « Formation de formateurs, ingénierie de la formation, mutations et compétences professionnelles, contributions à un projet de professionnalisation des enseignants », *op. cit.*, page 13.

Décision no 201/2001 du 28-12-2001 du Premier Ministre relative aux stratégies de développement de l'Éducation dans la décennie 2001-2010 ;

Décision no 47/2001/QĐ-TTg du 04-04-2001 du Premier Ministre ratifiant l'aménagement du réseau des établissements universitaires pendant la décennie 2001-2010.

## Annexe 3.7 - Le projet d'université Tri Viet

Compte rendu intégral de l'Atelier de travail organisé à Ho Chi Minh Ville, les 7 et 8 avril 2007, projet de création de l'université privée Tri Viet. Viet Nam ;

**Rêver dans un pays hyperréaliste, ou rêver d'un développement maîtrisé** « Tri Viet » est le projet personnel de Mme Ton Nu Thi Ninh, ou plutôt, celui d'une personnalité hors pair qui compte dans son pays et à l'extérieur et veut aller jusqu'au bout d'une idée qu'elle partage depuis longtemps avec un groupe d'amis et d'amies dans une perspective utile au collectif, c'est à dire pour le Vietnam lui même et sur le plan international à la fois (« Je tiens à une expérience multilatérale car j'ai moi-même une expérience multilatérale »). Elle va pouvoir s'y consacrer presque totalement prochainement puisqu'elle quittera ses fonctions de députée dans quelques mois.

Le contexte paraît très favorable compte tenu du rythme de développement très rapide du pays, au moment où il rejoint la communauté mondiale en entrant à l'O.M.C. et des besoins à la fois quantitatifs et qualitatifs de l'éducation en général et de l'enseignement supérieur en particulier qui seraient reconnus par tous, y compris par l'État : près d'1,5 million jeunes achèvent leurs études secondaires chaque année mais l'université ne pourrait en accueillir que moins de 400 000 et surtout les défauts de la formation en général semblent importants qui font douter de la capacité du pays à suivre les gros investissements correspondant à sa croissance (cas d'Intel qui va construire une très grosse usine et aurait du mal à trouver rapidement les 10 000 personnes qualifiées de son effectif ; comment le secteur bancaire va-t-il recruter les 60 000 postes dont il aurait besoin dans les années à venir ?).

En fait la situation est paradoxale car ce qui constitue un encouragement peut aussi freiner le projet : outre que les universités existantes peuvent le percevoir comme un concurrent qui va gêner les structures et le système en place, l'état d'esprit général est plutôt à envisager ce « marché » d'un point de vue surtout mercantile, privilégiant la forme plus que le fond (au risque par exemple de miser excessivement sur la notoriété que conférerait le parrainage d'une institution étrangère de renom !).

Le positionnement, dans toutes ses dimensions, est donc un exercice délicat au moment où il s'agit de préciser le concept, c'est à dire les objectifs et les caractéristiques du projet, en même temps que les conditions de son installation : organisation, fonctionnement et localisation.

### **Discuter de la vision, des moyens et du site.**

Les participants à cet atelier étaient plus de 60 autour du comité fondateur constitué lui même d'une dizaine de personnes parmi lesquelles des proches de Mme Ton Nu Thi Ninh (une ancienne directrice de l'Investment and Trade Promotion Center de HCM Ville ; une conseillère de l'Agence Universitaire de la Francophonie), des personnalités

scientifiques et politiques du pays (ancien directeur du Centre d'études nucléaires de Dalat ; ancien président de l'association des architectes vietnamiens ; secrétaire général de l'association des études d'histoire du Vietnam). Divers groupes représentaient à la fois différents moments de l'histoire du pays et différentes potentialités et compétences : des personnalités vietnamiennes de l'université et de la recherche, de l'intérieur et de l'extérieur ( polytechnicien en France, architecte au Canada, professeur d'histoire en Californie, fonctionnaire des Nations Unies au Mexique, etc.) ; des « experts » ou jeunes professionnels vietnamiens ayant récemment choisi de revenir travailler au pays ; des relations et des contacts internationaux parmi les ONG, fondations, universités américaines et européennes notamment.

Les objectifs principaux du projet peuvent se résumer à la formation de diplômés correspondant aux meilleurs standards compte tenu des besoins du marché mais aussi de ce que doit impliquer une citoyenneté nationale en même temps que mondiale. Il se caractérisera donc par ses dimensions à la fois académiques, culturelles et sociales, son côté expérimental, son statut non lucratif et privé – il devra se procurer les moyens de son autonomie - et enfin par l'exigence de refléter l'identité vietnamienne. Les domaines d'étude devraient combiner les disciplines de base et celles correspondant à des « niches » ou à des « spécialités » présentant un intérêt particulier aujourd'hui. Dans une première phase et avant que ne soient complétées des spécialités, jusqu'au niveau de masters, 4 « écoles » (langues étrangères, management, communication/design, ingénierie et technologie) et 2 « sections » (études vietnamiennes et politique et éducation à la citoyenneté) sont prévues

.Dans les échanges sont soulignés l'opportunité de donner autant de place à la recherche qu'à l'enseignement (développer les « cases studies » recommande le représentant de la Fondation Ford), de s'interroger sur ce que l'on veut que soient les étudiants à la fin de leurs études ( les « analytical studies » sont importantes dans un monde globalisé et il faut permettre un travail de comparaison des différents choix de développement sur les différents continents fait remarquer un professeur de Princeton), de mettre l'accent sur les questions d'énergie, en particulier l'énergie « verte » (éolienne, solaire, ...) et plus globalement de penser une nouvelle éducation pour un développement durable, proposent des universitaires vietnamiens installés en Amérique du nord. À noter la discussion autour de la question de l'intégrité qui souligne un problème du pays et certains enjeux : c'est une universitaire américaine, qui vient d'écrire un ouvrage de vulgarisation sur l'histoire d'Ho Chi Minh, qui insiste sur l'effort en faveur de l'intégrité que devrait viser un tel projet (« C'est par le refus du mensonge et la transparence qu'il constituera un nouveau modèle pour la société, obtiendra une reconnaissance et sera synonyme de qualité et de durabilité »), mais c'est une professeure d'université de HCM Ville qui « doute que 4 ans d'apprentissage de l'intégrité suffisent pour faire des gens intègres quand c'est un état d'esprit et un style de vie qui doivent changer » et un éminent économiste, ancien conseiller du Premier ministre, qui rappelle au réalisme en disant qu'il faut savoir faire la part de « ce qui permet aux choses d'avancer ».

Logiquement, les considérations sur la vision du projet sont confrontées à la question des moyens nécessaires et aux problèmes d'organisation : si la plupart se félicitent de l'existence d'une telle démarche et de son caractère innovant et méthodique – il est temps de donner à une institution privée toutes ses chances ! – plusieurs insistent, à l'image de ce responsable de l'Université de Technologie de HCM Ville et membre du Conseil national de l'éducation, sur les défis qu'il faut relever telle la compétition pour avoir de « bons étudiants » (y compris en tenant compte de la volonté d'être accueillant à des candidats

originaires de différentes provinces) mais aussi pour avoir de « bons professeurs ». Une autre universitaire américaine met d'ailleurs en garde contre la subjectivité des classements des universités dans le monde et recommande de rechercher des universités ou des partenaires qui auraient envie de participer à la même aventure davantage pour des raisons d'intérêt partagé qu'à partir d'un calcul financier. L'idée de pouvoir définir des équivalences a priori lui paraît difficile et cette remarque milite plutôt en faveur d'une stratégie privilégiant les expériences dans un premier temps comme un système d'évaluation basé sur des « crédits » plutôt que sur les cours et les examens traditionnels.

Sur le plan du financement, le projet jouit d'un préjugé favorable dans les milieux économiques et devrait pouvoir compter sur le soutien d'un établissement bancaire local qui a déjà manifesté sa détermination. Mais le statut de « not-for-profit organisation » et la structure envisagée, avec à sa tête une « assemblée des actionnaires » en quelque sorte, appellent une clarification pour éviter toute ambiguïté dans un contexte et un domaine où il est parfois difficile de faire la part du véritable service d'intérêt général et du business. La solution pourrait consister à distinguer une « association-fondation », porteuse et garante du projet, de la structure gestionnaire pourvoyeuse des moyens financiers nécessaires au développement de l'institution.

Enfin, la question de l'implantation géographique de l'Université Tri Viet dans la province de Ba Ria – Vung Tau n'est pas sans rapport avec toutes les considérations qui précèdent, que ce soit pour tenir compte des problèmes de recrutement (étudiants et enseignants) et de déplacement, mais aussi des besoins comme des ressources de cette région à forte croissance du sud-est du Vietnam. Si les premières années de l'université obligent à prévoir un démarrage dans une installation provisoire à Ba Ria-Vung Tau même et avant que des implantations futures puissent être envisagées à Hanoi puis Huê, un campus de 50 ha devrait rapidement trouver sa localisation au sud-ouest de l'ancienne Saïgon, au cœur cette zone en plein développement de Vung Tau dont la croissance entre 11 et 13% est supérieure à la moyenne nationale. Les activités de cette porte maritime du pays sont importantes (production pétrolière, pêcheries, port en haut profonde, tourisme, etc.) et si le pourcentage de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté est inférieur au niveau national les besoins en matière de santé, d'éducation et de formation n'en sont pas moins sérieux. Ce contexte local particulier peut justifier également que des orientations spécifiques soient données aux initiatives universitaires et de formation (en matière d'écotourisme, de protection de l'environnement - notamment autour de l'archipel de Con Dao, l'ancien Poulo Condor, dont la richesse de la biodiversité vient compléter le patrimoine historique national - d'alternative pour les énergies, etc.).

### **Partager une belle aventure.**

L'exercice est difficile mais exaltant car le projet se réclame, à la fois, des engagements que résume par exemple la Déclaration de Talloires sur le rôle civique et les responsabilités sociales de l'enseignement supérieur et d'une logique de la qualité, voire d'une formation d'élite dont le pays a besoin. En soi, ce n'est pas propre à la situation vietnamienne et ce défi n'est décidément pas seulement vietnamien ; il est également international. Il ne peut rester « hors sol » ; il doit s'ancrer dans les réalités vietnamiennes, c'est à dire tenir compte de la culture et des traditions du pays mais aussi de ses choix de développement et des besoins qui en découlent aujourd'hui. En même temps, c'est encore cet éminent économiste, ancien conseiller du Premier ministre, qui n'hésitera pas à rappeler qu'il faut savoir « suivre l'irrationalité de la création » ! Nguyen Xuan Oanh

Pour les besoins du Comité directeur, en fin de rencontre, Mme Ton Nu Thi Ninh résumera les débats, en quelque sorte, en insistant sur les dimensions d'intégrité, de

transparence et de promotion de l'identité vietnamienne du projet, sur la place qu'il faudra faire aux questions d'environnement, d'énergie et de développement durable comme à ce qui devrait faire de Tri Viet le « meilleur centre d'études internationales du Vietnam » enfin sur une pédagogie de l'étude de cas et de l'expérimentation. Mme Dang Huynh Mai, Vice-ministre de l'Education, qui est présente à ce moment là, davantage à titre amical que comme une spécialiste ou l'autorité en charge d'une telle démarche qu'elle n'est pas, prend mieux connaissance du dossier mais se borne à recommander que le formulaire de présentation du projet soit correctement rempli. Il est clair que si le formalisme doit être respecté, la petite équipe opérationnelle du projet, animée par Mme Vu Kim Hanh, qui a donc une expérience des affaires en tant que vice-présidente de la Trade Association de HCM Ville), va devoir encore beaucoup travailler sur la définition de la structure, son organisation et son financement pour permettre la mise en place de Tri Viet.

Elle compte aussi, à l'évidence, sur les relations nouées au cours de cette rencontre pour y parvenir. Il est intéressant, à cet égard, de citer les termes du message que le comité fondateur nous a adressé en tant qu'« amis de l'étranger » :

**« Nous connaissons votre profond intérêt pour tout ce qui concerne le Vietnam, que ce soit pour des raisons professionnelles ou par engagement personnel, un engagement qui peut remonter à votre jeunesse et ne se serait jamais démenti. C'est pourquoi nous nous permettons de vous écrire pour vous demander de devenir un ami du projet de l'Université privée Tri Viet. Nous sommes un groupe de personnes que la chance a réunies autour de la création de l'Université privée Tri Viet et ayant le désir de faire montre d'esprit d'innovation pour améliorer un système universitaire qui reste déficient. Quelque soit le domaine auquel nous appartenons (diplomatie, journalisme, éducation, recherche) nous partageons la même conception et la même conviction : nous croyons en un monde ouvert destiné à devenir l'horizon de la jeunesse vietnamienne qui tient à se former et à faire apport d'une spécificité vietnamienne. La société vietnamienne est confrontée à de profondes mutations. Par ce projet, nous souhaitons semer des graines de telle manière que ces mutations respectent les valeurs humaines de tous temps protégées par nos ancêtres et qu'ils nous ont offertes à travers la connaissance et la morale qui caractérisent notre époque »**

Les contacts vont être poursuivis et entretenus et la meilleure stratégie va sans doute consister à prouver le mouvement en marchant, à procéder par étapes successives qui donneront à voir petit à petit la nature du projet et de l'université. Cette entreprise mérite qu'on s'y intéresse à plus d'un titre. En ce qui me concerne, je me ferai volontiers l'accompagnateur des promoteurs du projet dans plusieurs démarches possibles auprès de différentes institutions universitaires, fondations et associations concernées, collectivités territoriales, entreprises, organismes consulaires (*chambres de commerce par exemple*) et auprès de nombreuses relations manifestant de l'intérêt pour le Vietnam.

## Annexe 3.8 - Entretien, université privée vietnamienne

[Entretien, université privée vietnamienne<sup>1097</sup>]

<sup>1097</sup> La personne souhaite rester anonyme.

Entretien mené en Août 2008 avec un cadre d'une université vietnamienne privée du domaine de la gestion, de l'économie, des langues vivantes.

**Objet :** il s'agissait de comparer les réponses obtenues lors de l'entretien avec un cadre d'une université publique à celles d'un cadre d'une université privée.

### **Le manque d'expertise scientifique**

Le problème lié au manque de ressources humaines et d'expertise scientifique est central dans les établissements du privé. C'est la cause principale qui bloque leur développement et empêche totalement les formations de 3<sup>ème</sup> cycle. L'accélération de la mobilité internationale des étudiants ne profite pas à améliorer cette expertise dans le secteur éducatif. Nombreux des étudiants partis en 3<sup>ème</sup> cycle tentent de rester à l'étranger pour des motifs économiques et à long terme, s'ils le peuvent, ils rentrent au pays et se valorisent dans les activités ou services commerciaux, mais pas ou rarement dans l'éducation.

### **La difficulté de rentabiliser les infrastructures.**

Rares sont les universités locales à être propriétaires des locaux. La garantie d'une bonne rentabilité passe par la location immobilière et une rentabilité à court terme.

### **La croissance récente des établissements privés.**

La croissance du privé continue à profiter de l'attractivité de l'éducation supérieure auprès de la population mais aussi des coopérations internationales qui permettent d'élargir l'offre et d'améliorer la qualité ou de moderniser les équipements<sup>1098</sup>.

### **La limite de la croissance des établissements privés**

Contrairement au public, les établissements privés n'ont pas la possibilité d'étendre leur activité en dehors des campus officiels

### **L'investissement étranger en 2009-10 oui mais...**

Les nouveaux textes de loi qui régissent les IDE en éducation tendent à faciliter les investissements. L'arrivée des campus ou universités privées étrangères pourrait toutefois être progressive. Même si le public potentiel existe, les investisseurs étrangers seront probablement prudents avant d'investir dans du long terme au regard de certaines désaccords qui existeraient encore au niveau de l'État

à propos des IDE en éducation et qui sont ressentis dans le secteur privé local.

### **Recrutement des enseignants : liberté limitée**

L'ouverture des établissements privés est récemment conditionnée au respect d'un quota de personnel permanent de 40 à 50% de l'effectif. Ceci amène bon nombre d'établissements, par manque de personnel qualifié sur le marché du travail, à assimiler des vacataires au statut de permanents pour gonfler les effectifs des permanents. Les exigences qualitatives pour le recrutement des enseignants sont moins importantes car les ressources manquent cruellement dans l'ensemble du secteur privé.

Les nominations sont sous la responsabilité de l'université, il n'y pas d'influence extérieure tant pour : le contrôle de l'expertise scientifique des personnes, que pour les concours internes, que par rapport au jeu des influences politiques externes.

<sup>1098</sup> On doit cependant noter que le développement grâce aux échanges internationaux n'est pas vérifié et sans doute très limité dans les zones rurales.

### **Les étudiants**

On constate globalement la baisse du niveau des étudiants à tous les stades du système éducatif est donc, par effet domino, au niveau du supérieur. Il n'a pas été constaté d'amélioration de la qualité durant ces dernières années mais plutôt une détérioration. Les étudiants recrutés dans le privé ont généralement un niveau plus faible puisque le privé est souvent considéré comme un choix par dépit pour ceux qui n'ont pas pu être intégrés dans le public.

### **Autonomie de l'université / tutelle de l'État**

L'université privée est globalement soumise aux mêmes réseaux d'influences qui interfèrent dans toute la vie des universités publiques. L'organisation est identique même si il n'y pas de texte officiel l'imposant. La duplicité des systèmes public et privé en termes de contrôle et d'influence du pouvoir est une sorte de principe. La nomination du recteur et vice-recteur est proposée à la tutelle d'État. Dans les faits, comme dans le public, ces deux personnes font implicitement parties du PCV.

### **Assouplissement du pouvoir d'influence du PCV**

On note la volonté et la tendance de l'État de privilégier les compétences et la jeunesse plutôt que l'appartenance au parti. C'est ainsi que théoriquement, des personnes hors du PCV pourraient postuler à des hautes fonctions. Ce n'est pour l'instant plus un discours qu'un fait, mais cela traduit un assouplissement qui permettrait le renouvellement des cadres et une amélioration du niveau de compétence.

### **L'autonomie de fonctionnement**

Chaque année l'université privée doit négocier le quota d'effectifs à recruter auprès du MOET, ceci en fonction des critères/quota relatifs à la superficie /étudiant, au nombre de prof/étudiants, etc.

### **Le rôle de régulation et de contrôle de l'État**

L'université peut pratiquer un tarif à son souhait, si celui-ci ne dépasse pas le plafond imposé par le MOET et le Ministère des Finances. Chaque augmentation de tarif doit être négociée auprès de ces institutions. Des contestations provenant de familles à propos d'augmentation trop élevées sont déjà apparues dans certaines universités.

### **Les tarifs du privé**

Les droits sont généralement doublés comparativement au secteur public dans l'université de la personne interviewée<sup>1099</sup>.

### **Les salaires des enseignants**

Les salaires sont supérieurs dans le privé mais sont très relatifs. Le tableau des salaires évolue pour mieux répondre au manque d'expertise et à la concurrence entre établissements du privé et notamment ceux qui viennent d'ouvrir.

### **Les vases communicants du public au privé**

Plusieurs enseignants du public travaillent aussi pour le privé pour des motifs économiques et pour compenser le manque d'enseignants dans le privé. La proportion est

<sup>1099</sup> Il faut ajouter à ces frais les charges imputables à tous les étudiants, du privé comme du public (les livres, les petits équipements, les cours supplémentaires de langue, etc.), pour finalement obtenir un rapport de 1/3 et ce dans tout le système d'enseignement en général.

assez élevée, malgré les quotas d'enseignants permanents imposés par le MOET lors des créations des universités privées.

#### **Passer le concours d'entrée est obligatoire pour tous**

Tous les étudiants qui souhaitent suivre un cycle universitaire privé ou public, doivent passer le concours d'entrée à l'université.

#### **Pas d'information disponible sur l'insertion**

Il n'y a pas de statistiques disponibles et précises sur l'insertion.

#### **La formation continue est fortement représentée.**

Il n'y pas de chiffres disponibles précis mais « De nombreuses personnes suivent les cours du soir ou des programmes non-diplômants, surtout de langues vivantes et d'informatique »

#### **Les investissements à court termes**

Les universités privées ont majoritairement des objectifs de rentabilité à court terme et engrangent des bénéfices « non négligeables ». « Rares sont ceux qui pensent au développement durable, en investissant à long terme dans ce domaine. Ceux-ci, s'ils existent, sont des gens qui pensent vraiment au futur de l'éducation avec quand même un esprit d'entrepreneuriat »

#### **Des relations difficiles et émergentes avec les entreprises**

Les activités du privé sont trop récentes et non pas eu encore le temps d'obtenir la confiance auprès des entreprises ou de la société civile. Il est très difficile de s'imposer comme une marque éducative auprès des acteurs. Malgré quelques tentatives de rapprochements, on est encore très loin d'obtenir la participation nécessaire des entreprises. On assiste depuis deux ans, à la signature d'accord entre des entreprises et des universités publiques pour le recrutement des diplômés.

#### **Un accompagnement des jeunes uniquement promotionnel**

Les activités d'orientation et d'information sont essentiellement promotionnelles pour assurer notamment le recrutement avant les concours. Sinon il n'existe pas franchement de stratégie d'accompagnement des étudiants pendant leurs cursus et pour l'insertion professionnelle, or « Ce n'est pas assez à mon avis, car cet accompagnement devrait exister tout au long des cursus »

#### **Des coopérations internationales émergentes**

La plupart des projets internationaux est répartie par le MOET et profite essentiellement au secteur public. Il faut que le privé améliore sa notoriété auprès des partenaires internationaux et notamment les nouveaux. Des coopérations internationales voient ainsi le jour notamment avec des grandes universités, principalement anglo-saxonnes. Les coopérations ne concernent pas seulement les partenaires étrangers, elles concernent aussi les universités locales privées et publiques pour créer des synergies et parfois aboutir à un effet de masse suffisant pour accueillir des programmes délocalisés étrangers.

## **Annexe 3.9 - Exemple de grille d'évaluation interne aux établissements**

Mise en place en 2005.

Université Nationale du VN à HCMV Semestre :.....Année universitaire : .....

UNIVERSTE POLYTECHNIQUE

COMITE D'EVALUATION DE LA QUALITE DE LA FORMATIONSONDAGE

opinions des etudiants sur l'enseignement

Titre du cours : \_\_\_\_\_ code du  
cours : \_\_\_\_\_

nom \_\_\_\_\_ de  
l'enseignant : \_\_\_\_\_

(Echelle d'évaluation : 1= très peu ; 2 = peu ; 3= convenable ; 4= beaucoup ; 5 = énormément)

1	Présentation du cours et des références (1= pas claire ; 5 = très claire)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
2	Volume horaire (1= très faible ; 5= très lourd)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
3	Exercices en classe, exercices à la maison (1= très peu ; 5= trop)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
4	Contenu, connaissances dispensés en cours (1= difficile à comprendre ; 5= facile à comprendre)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
5	Utilité du cours (1= très peu ; 5= beaucoup)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
6	Débit du cours ( 1= lent ; 5= rapide)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
7	Le cours fait référence à la réalité (1= très peu ; 5= beaucoup)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
8	Le professeur pose des questions aux étudiants, les étudiants participent aux discussions pendant le cours (1= peu ; 5= beaucoup)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
9	Le cours est très intéressant, les étudiants sont très motivés (1= pas d'accord ; 5= d'accord)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
10	Le professeur assure le volume horaire et le programme du cours comme il a été conçu dans le programme (1= peu ; 5= bien assuré)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
11	Opinion sur les méthodes d'enseignement du professeur (1= non satisfait ; 5= satisfait).	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
12	Le pourcentage d'assiduité de l'étudiant : 1= 20% ; 2= 40%, 3= 60% ; 4= 80% ; 5= 100%)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
13	Nombre d'heures de travail personnel (exercices, documentation) par semaine, pour ce cours : (1=1 h ; 2= 2h ; 3= 3h ; 4= 4h-5h ; 5= 6h et plus)	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5
14	Notes moyennes accumulées de l'étudiant : 1=<5,0 ; 2= 5 –6 ; 3= 6-7 ; 4=7-8 ; 5=> 8.	1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5

	Contenu	autres opinions de l'etudiant
1	Présentation du cours et des références	
2	Volume horaire	
3	Exercices en classe, exercices à la maison	
4	Contenu, connaissances dispensés en cours	
5	Utilité du cours	
6	Débit du cours	
7	Le cours fait référence à la réalité	
8	Les étudiants répondent aux questions et participent aux discussions pendant le cours	
9	Le cours est très intéressant, les étudiants sont très motivés	
10	Le professeur assure le volume horaire et le programme du cours comme il a été conçu dans le programme	
11	Opinion sur les méthodes d'enseignement du professeur	
12	Le pourcentage d'assiduité de l'étudiant	
13	Nombre d'heures de travail personnel (exercices, documentation) par	

Organisée par le British Business Group Vietnam, Ho Chi Minh Ville

. **Ho Chi Minh ville, le 25 octobre 2005**

**Présentation du conférencier : Monsieur Vo-Tong Xuan**

Professeur en agronomie, Recteur de l'université de An Giang, delta du Mékong, Vietnam

Ancien député à l'Assemblée nationale et autorité reconnue du monde de l'agriculture et de l'éducation au Vietnam, membre du Conseil national de l'éducation. Mr Xuan a réalisé une conférence sur les principales causes et analyses des problèmes liés au développement de l'éducation au Vietnam. Son exposé devait principalement répondre aux questions soulevées par l'emploi des personnels qualifiés et notamment l'origine de la formation des futurs cadres ou techniciens supérieurs des entreprises.

**Texte introductif à la conférence**

**« Le public est très critique sur l'éducation au Vietnam aujourd'hui. Alors qu'il y a un tollé sur le processus d'admission dans les universités, les diplômés des universités doivent faire face à de grands défis pour trouver un emploi. Le plus grand défi est lié à leur faible capacité linguistique pour utiliser l'anglais dans leur travail quotidien. Les universités travaillent leurs programmes d'études pour faire face à de nouvelles demandes des employeurs éventuels, mais ceci prendra du temps car les étudiants reçoivent avant l'entrée à l'université des diplômes et des formations initiales assimilables à de « l'éducation forcée » et possèdent donc un niveau trop faible pour débiter une formation universitaire. Pendant longtemps le système a essayé d'atteindre les objectifs de formation du gouvernement pour former le plus grand nombre d'enfants et d'étudiants afin de répondre aux besoins de la croissance de la population et du développement indépendamment de la qualité et de la modernisation. Pour relever les défis de la globalisation, le ministère de l'éducation et de la formation doit avant tout se moderniser, sortir du conservatisme, écouter les experts travaillant sur l'amélioration du système d'éducation, centrer ses efforts sur la formation des enseignants, trouver les moyens d'améliorer leur compétence afin qu'ils puissent guider les enfants des écoles élémentaires, les lycéens, les étudiants vers l'acquisition d'une pensée créatrice au lieu de se centrer essentiellement sur la préparation des examens »**

1100

**Compte rendu de la conférence**

Une rapide présentation historique de l'origine du système d'enseignement vietnamien actuel a mis en avant l'influence, avant 1975, des systèmes éducatifs émanant de la colonisation française et du régime socialiste soviétique. Après cette époque les universités ont principalement été créées et spécialisées en fonction des ministères de tutelles respectifs. Le Doi Moi (le chemin nouveau) a généré des besoins de développement exponentiels du système éducatif afin de répondre à la croissance et à la demande socio-économique.

L'augmentation exponentielle des effectifs n'a pas privilégiée la mise en place d'un service éducatif centré sur la qualité mais plutôt la course en avant d'un système centré sur

1100

tiré du site internet de la BBGV, British Business Group Vietnam, Ho Chi Minh ville/ <http://www.bbgv.org/> ,  
traduction G.Paloro, 12/11/2006.

450

---

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (<http://creativecommons.org/licenses/>

by-nc-nd/2.0/fr/) - PALAORO Gilbert - Université Lyon 2 - 2010

la réussite « à tout prix ». La forme prenant le pas sur le fond. Les élèves futurs étudiants n'acquièrent donc pas un niveau de formation de base suffisant pour la réalisation d'études supérieures de qualité.

Du fait de la surenchère des diplômes, le système d'enseignement technique supérieur est totalement dévalorisé au profit du 2<sup>ème</sup> cycle universitaire. Les programmes techniques sont délaissés et la pyramide universitaire des effectifs s'en trouve inversée. Il y a nettement plus de licenciés à Bac +4 que de techniciens supérieurs. Pr. Xuan indique que ces formations ne sont pas non plus reconnues par le marché, par les entreprises. Les diplômes de technicien existant n'étant reconnus que comme équivalents au baccalauréat. Ceci cause naturellement un déficit considérable de techniciens supérieurs et/ou spécialisés pour tout le marché du travail. On embauche des licenciés en gestion pour travailler comme comptables.

Il y a donc là une profonde réforme à engager pour revaloriser ces formations et fournir sur le marché des personnes compétentes formées spécifiquement à des fonctions techniques et non pas généralistes comme le seraient les licenciés actuels. Pr.Xuan indique que dans certaines entreprises internationales il est hors de question d'embaucher des personnes surqualifiées et surtout non qualifiées à des fonctions spécifiques. Pour être par exemple hôtesse d'accueil il faut pouvoir justifier d'un diplôme de technicien hôtesse d'accueil qui garantit un ensemble de maîtrise et compréhension du métier. Mais la rénovation est aussi nécessaire pour tout l'enseignement supérieur car nous pouvons remarquer qu'un étudiant vietnamien est globalement deux fois plus de temps à l'université comparativement à la moyenne internationale pour obtenir le même diplôme.

Le processus de sélection d'entrée à l'université est unique et consiste en un examen national pour toutes et tous au même moment. Ce système a des limites car il ne peut pas tenir compte des spécificités locales, sociales, ou besoins économiques. Pr.Xuan a tenu à expliquer comment, à partir de l'histoire, des régions telles que le Delta du Mékong ont cumulé les handicaps par des phénomènes qui ont dressé des barrages supplémentaires au développement de qualité de l'éducation. La colonisation et les guerres, le positionnement stratégique et géoéconomique du Delta, ont ainsi limité tour à tour l'accès de tous à l'éducation par la fermeture des écoles, le manque d'enseignants partis à la guerre, mobilisés pour travailler, ou le manque de moyens suite à des déséquilibres géopolitiques et/ou stratégiques national.

La politique de socialisation de l'éducation qui incite à l'investissement par la population, ne suffit pas pour renflouer les ressources qui permettraient un développement en la mesure des besoins socio-économiques. Dans ce contexte la question des investissements se reporte logiquement vers le privé et vers les capitaux internationaux. L'apport du privé devrait théoriquement aussi permettre de garantir des fonds pour un enseignement d'une plus grande qualité. Pr. Xuan nomme en exemple la Royal Melburn Institute of Technology, qui est une émanation de la célèbre université australienne qui a délocalisé son activité au Vietnam. Pr.Xuan cite aussi l'exemple du programme de management public de Harvard à l'Université d'Economie d'Ho Chi Minh Ville qui ne peut pas valider le diplôme américain à cause des problèmes liés aux programmes d'études politiques. C'est autant de freins qu'il serait important de limiter pour progresser.

Mais les retours d'investissements ne sont pas garantis et trop lents car les ressources de la population sont faibles. Le Vietnam n'est pas encore au stade économique de développement et de richesse tels que des pays comme la Thaïlande où le secteur privé est largement développé. Ceci est particulièrement vérifié dans des régions telles que le delta

du Mékong ce qui peut provoquer le départ des étudiants les plus brillants vers les villes ou vers l'étranger afin de trouver les formations qui correspondent à leurs besoins.

Selon le Pr.Xuan, les priorités doivent être la rénovation des curriculums, la formation des cadres de l'enseignement et l'amélioration de toute l'ingénierie pédagogique. Il faut pouvoir interroger les programmes pour qu'ils collent aux besoins, former les enseignants des méthodes adaptées et modernes et créer un environnement propice à leur application. Il ne faut plus centrer le travail uniquement sur la réussite aux examens mais sur les connaissances de fond, le développement de l'intelligence, les facultés d'apprentissage, « apprendre à apprendre ». Même s'il est nécessaire de prendre son temps devant une tâche très importante, les Vietnamiens doivent entreprendre directement pour améliorer l'ensemble du système d'enseignement, sans attendre des dispositions réglementaires et gouvernementales afin de faire évoluer plus rapidement la situation. L'État n'a pas les moyens financiers pour garantir le développement, il peut jouer le rôle réglementaire et impulser, mais doit faire appel à l'investissement privé pour les ressources.

La participation étrangère est une clé pour l'apport économique mais aussi une véritable opportunité pour faire évoluer les pratiques éducatives et les programmes. Il est important que s'instaurent des critères de qualité de la formation pour limiter les programmes dispensés qui ne sont pas à la hauteur des besoins attendus du public. De nombreuses personnes refusent de faire des formations car elles sont conscientes du niveau de qualité des prestations proposées dans ce qu'il est parfois logique d'appeler « un marché ».

Les enseignants qui essaient de faire évoluer des pratiques rencontrent parfois des environnements hostiles liés aux ressources mais aussi aux résistances au changement de leurs collègues et particulièrement ceux des anciennes générations et pourtant ils représentent une clé dans le développement grâce à l'effet de levier et l'influence qu'ils ont sur le terrain de l'éducation. Pour autant ces praticiens ne peuvent pas seuls faire évoluer tout un système complexe, il faut pouvoir agir grâce à une impulsion politique et non pas seulement espérer. L'action doit être patiente car il reste beaucoup de chemin à parcourir.

## **Annexe 4.1a - Coordonnées des MMI étrangers enquêtés en 2005**

## Annexe 4.1a - Coordonnées des MMI enquêtés en 2005

Source: enquête réalisée par l'auteur avec l'appui du cabinet de consulting Lania, HCMville, 2005.

Objets / Institution étrangère	ULB, Solvay				RMIT Vietnam	
Nom et spécialisation du programme	Maîtrise en gestion et marketing	Maîtrise en gestion privée	Maîtrise en Gestion et Systèmes de l'Information	Maîtrise en gestion publique	MBA	Bachelor of Commerce
Nom institution vietnamienne d'accueil	Open University HCM	Open University HCM et National Economic University Hanoi	Open University HCM et National Economic University Hanoi	National Economic University Hanoi	Royal Melburn Institute of Technology	Royal Melburn Institute of Technology
Faculté	Office of Foreign Cooperation Postgraduate	HCM city & Hanoi	HCM city & Hanoi	Office of Foreign Cooperation Postgraduate	Postgraduate Studies	Undergraduate Studies
Adresse	Mr. Serge Bywalski 97, Vo Van Tan, Q.3 TPHCM E-mail: lesejji@yahoo.fr	HCM city & Hanoi	HCM city & Hanoi	<a href="mailto:Vanhoatdaniel@hotmail.com">Vanhoatdaniel@hotmail.com</a>	HCM city - Fur Nguyen Van Linh - D7	Hanoi, Rue Kim Ma
Ville	HCM City	HCM city & Hanoi	HCM city & Hanoi	Hanoi	HCM city & Hanoi	HCM city & Hanoi
Site internet du Master ou de l'université	<a href="http://www.ulb.ac.be/EN/Programmes/Vietnam/CE">http://www.ulb.ac.be/EN/Programmes/Vietnam/CE</a>	<a href="http://www.ulb.ac.be/FR/Programmes/Vietnam/CE">http://www.ulb.ac.be/FR/Programmes/Vietnam/CE</a>	<a href="http://www.ulb.ac.be/FR/Programmes/Vietnam/CE">http://www.ulb.ac.be/FR/Programmes/Vietnam/CE</a>	<a href="http://www.solvay.edu/FR/Programmes/Vietnam/CestonEcol/index.php">http://www.solvay.edu/FR/Programmes/Vietnam/CestonEcol/index.php</a>	<a href="http://www.rmit.edu.vn/postgraduate.php?pid=4">http://www.rmit.edu.vn/postgraduate.php?pid=4</a>	<a href="http://www.rmit.edu.vn/undergraduate.php?uid=5">http://www.rmit.edu.vn/undergraduate.php?uid=5</a>
Téléphone de l'institution d'accueil	Tel: (84-8) 930 09 46/ 930 09 47 Fax: (84-8) 930 00 85	HCM city & Hanoi	HCM city & Hanoi	Tel: (84-4) 869 75 27, Fax: (84-4) 869 17 98	87761300	
Nom Responsable du programme	Eve-Rose Bombaert ULB CP145 19, av. F.D. Roosevelt 1050 Bruxelles				n-1	n-1
Coordonnées du contact	Coordinatrice: Email: <a href="mailto:bombaert@ulb.ac.be">bombaert@ulb.ac.be</a> , Tel: +32 (0)2 650.39.14, Fax: +32 (0)2 650.40.30				hcmc/ email: <a href="mailto:postgrad.sgs@rmit.edu.vn">postgrad.sgs@rmit.edu.vn</a> or telephone: (08) 3776 1369	Hanoi: email: <a href="mailto:postgrad.hn@rmit.edu.vn">postgrad.hn@rmit.edu.vn</a> or telephone: (04) 3726 1460
Pays du partenaire étranger	Belgique				Australie	Australie
Site du partenaire étranger	<a href="http://www.solvay.edu/">http://www.solvay.edu/</a>				RMIT construit des partenariats avec d'autres universités internationales en fonction des spécialités	
Autre partenaire	APEFE/				n-1	n-1

## Analyse des modalités de délocalisation des programmes d'enseignement supérieur

Objets / Institution étrangère	IAE NANTES Multilatéral	AIT Centre vietnam	Abet Open University	CFVG Hanoi et HCMville		
Nom et spécialisation du programme	Master Management de Projet	EMBA	MBA FOAD "management projects" "Management des projets"	MBA & Dual Degree Program	Master Marketing	Master Finance
Nom institution vietnamienne d'accueil	Ecole Supérieure de commerce Extérieure	Asian Institute of Technology Center Vietnam	Open University HCM	CFVG NEU Hanoi & EU HCM city/ESEN	CFVG & Economics University HCM city	CFVG NEU Hanoi
Faculté	Département de la formation post-universitaire	SOM	Office of Foreign Cooperation Postgraduate	CFVG	CVFG	CFVG
Adresse	Rue Chua Lang, Dong Da	21 Le Thanh Tong St. District 1, Ha Noi 2 Truong Sa, Binh Thanh District, HCMC	97 Vo Van Tan Dist.3	207 Duong Giai Phong, Hanoi /54 Nguyen Van Thu, District 1, HCMC	54 Nguyen Van Thu, District 1, HCMC	207 Duong Giai Phong, Hanoi
Ville	Hanoi	HCMC and Ha Noi	HCM city	Hanoi/HCM	HCM	Hanoi
Site internet du Master ou de l'université	<a href="http://www.fbu.edu.vn">www.fbu.edu.vn</a>	<a href="http://www.aitcv.ac.vn">www.aitcv.ac.vn</a>	<a href="http://mba-open-university.net/8-Vietnam.html">http://mba-open-university.net/8-Vietnam.html</a>	<a href="http://www.cfvg.org/exchange.php?lang=en">http://www.cfvg.org/exchange.php?lang=en</a>	<a href="http://www.cfvg.org/2HTML/accueil.html">http://www.cfvg.org/2HTML/accueil.html</a>	<a href="http://www.cfvg.org/2HTML/accueil.html">http://www.cfvg.org/2HTML/accueil.html</a>
Téléphone de l'institution d'accueil	84 4 775 0475	00-84-08-8408336 or 00-84-04-8253493	(84-8) 930 09 46/ 930 09 47	04 869 10 66 /08 824 10 80	08 824 10 80	04 869 10 66
Nom Responsable du programme	Lahache Denis	Dr. Fredric William Swierzek		Dr Dang Thi Loan, Dr Anne Maris Schlosser / Dr Le van Phi, Dr Joet Broustail	Dr Le van Phi, Dr Joet Broustail	Dr Dang Thi Loan, Dr Anne Maris Schlosser
Coordonnées du contact	Responsable	Coordinator		Co-directeur	Co-directeur	Co-directeur
Pays du partenaire étranger	Francophonie Multilatéral	Thaïlande Multilatéral	USA	France	France	France
Site du partenaire étranger	<a href="http://www.jennise.univ-nantes.fr">http://www.jennise.univ-nantes.fr</a>	<a href="http://www.ait.ac.th">www.ait.ac.th</a>	<a href="http://mba-open-university.net">http://mba-open-university.net</a>	<a href="http://www.cfvg.org/2HTML/accueil.html">http://www.cfvg.org/2HTML/accueil.html</a>	<a href="http://www.escp-eap.net/">http://www.escp-eap.net/</a>	<a href="http://www.escp-eap.net/">http://www.escp-eap.net/</a>
Autre partenaire	Laval (Québec), ULB/Solvay (Belgique), Tours (France)				IAE Paris Sorbonne	Paris Dauphine

Objets / Institution étrangère	Institute of Social Sciences, La Haie	Swinburne University of Technology	Washington State University	Université de Technologie Curtin	Harvard Université	California State Polytechnic University Pomona, MBA,
Nom et spécialisation du programme	Master de Développement Economique	Master of International accounting	MBA	Master of International Business	Master Management Public Fulbright	MEA
Nom institution vietnamienne d'accueil	National Economic University Hanoi & HCM ville	National Economic University Hanoi and HCM	National Economic University Hanoi	University of Economics HCM city	University of Economics HCM city	University of Economics HCM city
Faculté			Faculty of International Education	International Relations		
Adresse	Building 10, 4th Floor, NEU 207 Giai Phong,		Room 18, 3rd Floor, Bld 6 NEU, 207 Giai Phong	17 Pham Ngoc Thach Dist 3	17 Pham Ngoc Thach Dist 3	17 Pham Ngoc Thach Dist 3
Ville	Hanoi	Hanoi & HCM	Hanoi	HCM city	HCM city	HCM city
Site internet du Master ou de l'université	<a href="http://www.Mde.edu.vn">www.Mde.edu.vn</a>		<a href="http://www.neufie.net">www.neufie.net</a>	<a href="http://www.ueh.edu.vn/main.php">http://www.ueh.edu.vn/main.php</a>	<a href="http://www.fiep.edu.vn/home.htm">http://www.fiep.edu.vn/home.htm</a>	<a href="http://www.ueh.edu.vn/main.php">http://www.ueh.edu.vn/main.php</a>
Téléphone de l'institution d'accueil	04-8693211	04-8690055	(84 4) 628 0471 / (84 4) 869 6957	(84) 8 229 273 - 8 256 750		
Nom Responsable du programme	Master in Development Economics	Phap Quan Trung	Master of Business Administration			
Coordonnées du contact		Master of International accounting				
Pays du partenaire étranger	Nederland	Australie	USA	Australie	USA	USA
Site du partenaire étranger	<a href="http://www.tss.nl">www.tss.nl</a>	<a href="http://www.swin.edu.au/">http://www.swin.edu.au/</a>	<a href="http://www.wsu.edu/">http://www.wsu.edu/</a>	<a href="http://www.curtin.edu.au/index.cfm">http://www.curtin.edu.au/index.cfm</a>	<a href="http://www.harvard.edu/">http://www.harvard.edu/</a>	<a href="http://www.csupomona.edu/">http://www.csupomona.edu/</a>
Autre partenaire		no		no	no	

## Analyse des modalités de délocalisation des programmes d'enseignement supérieur

Objets / Institution étrangère	Hawai university	Hawai university	United Business Institutes, Bruxelles	University of west of England Bristol	University of houston clear lake	Trobe University/Melburn
Nom et spécialisation du programme	EMBA	MBA	MBA	MSc Engineering and Technology Management	MBA AUCP (American University Cooperation Program)	MBA
Nom institution vietnamienne d'accueil	Vietnam National University Hanoi	Vietnam National University Hanoi	Vietnam National University Hanoi	Vietnam National University HCM city	Houston à la Vietnam National University HCM city	Hanoi University of Foreign Studies/Commerce extérieur
Faculté	Hanoi School of Business	Hanoi School of Business	Ecole doctorale	International University	Center for International Education	La Trobe Office
Adresse	144 Xuan Thuy Cau Giay Dist.	144 Xuan Thuy Cau Giay Dist.		Block 6 Linh Trung Ward, Thu Duc Dist.	166 Nguyen Van Thu, Dist.1	Room 303 Building B HUFPS km9 Nguyen Trai Street Thanh Xuan Dist
Ville	Hanoi	Hanoi	Hanoi	HCM city	HCM city	Hanoi
Site internet du Master ou de l'université	<a href="http://www.hsb.edu.vn/VEMBA.htm">http://www.hsb.edu.vn/VEMBA.htm</a>	<a href="http://www.hsb.edu.vn/HSB_MBA.htm">http://www.hsb.edu.vn/HSB_MBA.htm</a>	<a href="http://www.vnu.edu.vn/">http://www.vnu.edu.vn/</a>	<a href="http://www.bcmu.edu.vn/en/westengland.php">http://www.bcmu.edu.vn/en/westengland.php</a>	<a href="http://www.vnuhcm.edu.vn/graduate/index.htm">http://www.vnuhcm.edu.vn/graduate/index.htm</a>	<a href="http://www.hufs.edu.vn/latrobe/MBA/200409019050621114/view?searchitem=TROBE%20UNIVERSITY">http://www.hufs.edu.vn/latrobe/MBA/200409019050621114/view?searchitem=TROBE%20UNIVERSITY</a>
Téléphone de l'institution d'accueil	04-7548456	04-7548456		(08) 7242181 - Ext: 3311	(08) 8226043 - 8232173	04-5541796
Nom Responsable du programme	HSB - MBA	Vietnam Executive MBA			Graduate Cooperation Program	
Coordonnées du contact						
Pays du partenaire étranger	USA	USA	Belgique	England	USA	Australie
Site du partenaire étranger	<a href="http://www.cba.hawaii.edu/vemba/">http://www.cba.hawaii.edu/vemba/</a>	<a href="http://www.cba.hawaii.edu/vemba/">http://www.cba.hawaii.edu/vemba/</a>	<a href="http://www.ubi.edu">http://www.ubi.edu</a>	<a href="http://www.uwe.ac.uk/">http://www.uwe.ac.uk/</a>	<a href="http://portal.uhcl.edu/portal/page?_pageid=328,1,328_216933&amp;_dad=portal&amp;_schema=PORTALP">http://portal.uhcl.edu/portal/page?_pageid=328,1,328_216933&amp;_dad=portal&amp;_schema=PORTALP</a>	<a href="http://www.latrobe.edu.au/">http://www.latrobe.edu.au/</a>
Autre partenaire				university of Nottingham	no	no

Objets / Institution étrangère	Postdam	United Business Institutes,	Maastricht School of Management	North central university, Minneapolis, MBA	Bolton university	South California University/ Marshall School of Business
Nom et spécialisation du programme	Master in Public Management	MBA	MBA	MBA	MBA & BA	MBA
Nom institution vietnamienne d'accueil	National Academy of Public Administration	Social Sciences University HCM city	Ecole polytechnique, UN HCMville	Ecole polytechnique, Hanoi	Université de la Banque	Chambre de Commerce du Vietnam
Faculté	National Academy of Public Administration	UBI Cooperation Office	Business Research & Training Center		Bolton Program	?
Adresse	77 Nguyen Chi Thanh, Dongda	10-12 Dinh Tien Hoang Dist. 1	3rd Floor, A4 Building, HCMC University of Technology 268 Ly Thuong Kiet St.		4th floor 39 Ham Nghi, Dist 1	226 bis, Dien Bien Phu, Q3
Ville	Hanoi	HCMville	HCMville	Hanoi	Ho Chi Minh	Ho Chi Minh
Site internet du Master ou de l'université	<a href="http://www.uni-potsdam.de/imp/">http://www.uni-potsdam.de/imp/</a>	<a href="http://www.bcmush.edu.vn/">http://www.bcmush.edu.vn/</a>	<a href="http://www.hcmut.edu.vn/english/">http://www.hcmut.edu.vn/english/</a>	<a href="http://www.hat.edu.vn/en/index.php?c3">http://www.hat.edu.vn/en/index.php?c3</a>		<a href="http://www.scups.edu">www.scups.edu</a> , <a href="http://www.scupsni.com">www.scupsni.com</a>
Téléphone de l'institution d'accueil	(04) 834 3482 or 0904 364 710 (Ms Cuc)	(08) 9103022	(08) 866 0898 - 866 0899	(04) 8682445	(08) 8214660-8216112	932 23 53 / 932 26 40
Nom Responsable du programme	Joint Master of Public Management		Maastricht MBA			
Coordonnées du contact	Master of Public Management					
Pays du partenaire étranger	Germany	Belgique	Nederland	USA	England	USA
Site du partenaire étranger	<a href="http://www.uni-potsdam.de/imp/">http://www.uni-potsdam.de/imp/</a> , <a href="http://www.uni-potsdam.de/imp/imp/imp.html">http://www.uni-potsdam.de/imp/imp/imp.html</a>	<a href="http://www.ubi.edu">http://www.ubi.edu</a>	<a href="http://www.msm.nl/meetms/accres.html">http://www.msm.nl/meetms/accres.html</a>	<a href="http://www.northcentral.edu/">http://www.northcentral.edu/</a>	<a href="http://www.bolton.ac.uk/">http://www.bolton.ac.uk/</a>	<a href="http://www.marshallsc.edu/web/E/MBA_admission.cfm?doc_id=7249">http://www.marshallsc.edu/web/E/MBA_admission.cfm?doc_id=7249</a>
Autre partenaire	no	no	no	no	no	?

## Annexe 4.1b - Les masters en gestion vietnamiens du sud du Vietnam

Annexe 4.1 b - Liste des masters en gestion vietnamiens au sud du Vietnam

Source: enquête réalisée par l'auteur avec l'appui du cabinet de consulting Lanta, HCMville, 2005.

Nom vietnamien de l'université vietnamienne	Traduction française	Privé/Public	Ville	Master oui/non	Nom détaillé du Master
Dai hoc Ngoai Ngu-Tin Hoc TP. Hồ Chí Minh	Université de Langues et d'Informatique de HCMV	privée	HCM	non	
Dai hoc Quốc Gia TP. Hồ Chí Minh	Université Nationale à HCMville	publique	HCMV	non	
Dai Hoc Bach Khoa	Ecole Polytechnique	publique	HCMV	oui	Master en Gestion Commerciale
Dai Hoc Khoa Hoc Tu Nhlen	Université des Sciences Naturelles	publique	HCMV	non	
Dai Hoc Khoa Hoc Xa Hoi Nhan Van	Universités Sciences Sociales Humaines	publique	HCMV	non	
Khoa Kinh Te (Dai Hoc Quoc Gia)	Département de l'économie (UN-HCMV)	publique	HCMV	oui	Master en Economie
Hồ Chí Minh City Open University	Université Ouverte à HCMV	semi-privée	HCMV	oui	Master en Gestion Commerciale
HCM city University of Performing Arts and Cinema					
Hung Vuong University	Université Hung Vuong	privée	HCMV	non	
Trường Đại học Cần-Tho	Université de Can Tho	publique	CAN THO	oui	Master Gestion et master économie gestion
Trường Đại học Đà Lạt	Université de Dalat	publique	DALAT	oui	Master en management
Trường Đại học Dân Lập Vạn Lang	Université de Van Lang	privée	HCMV	non	
Trường Đại học Giao thông vận tải	Université du Transport	publique	HCMV	oui	Master en Gestion Commerciale
Trường Đại học Kiến trúc Hồ Chí Minh	Université d'Architecture de HCMV	publique	HCMV	non	
Trường Đại học Kinh Tế Thành Phố Hồ Chí Minh	Université des Sciences Economiques	publique	HCMV	oui	Master en Economie
Trường Đại Học Luật TP HCM	Université de Droit	publique	HCMV	non	
Trường Đại học Mỹ thuật Hồ Chí Minh	Université d'Arts appliqués HCMV	publique	HCMV	non	
Trường Đại học Ngoại Thương	Université de Commerce Extérieur	publique	HCMV	oui	Master en Relations avec l'Economie Mondiale
Trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh	Université d'Agriculture et de Foresterie	publique	HCMV	oui	Master en Economie de l'Agriculture
Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh	Université de Pédagogie de HCMV	publique	HCMV	non	
Trường Đại học Thủy lợi	Université d'Hydraulique	publique	HCMV	non	
Trường Đại học Văn Hóa	Université de Culture	publique	HCMV	non	
Trường Đại học Y Dược Hồ Chí Minh	Université de Médecine et de Pharmacie HCMV	publique	HCMV	non	
University of Fisheries	Université des Pêches	publique	NHA TRANG	oui	Economie de la pêche, Master en management

## Annexe 4.2 - Le MMI de Maastricht à l'Ecole polytechnique de HCMville

Entretien avec Dr. Phan Thi San Ha

Directrice des R & D et des Affaires Internationales

Ecole Polytechnique d'Hochiminh ville

7 septembre 2005.

L'Ecole polytechnique poursuit un objectif de qualité et crée les programmes en fonction de ses moyens techniques et de ses ressources humaines.

Les étudiants sont prêts à payer beaucoup pour un MBA mais les masters qui concernent l'Ecole Polytechnique demandent plus investissement comparativement à

ceux des sciences humaines ou sociales par exemple. Le niveau des enseignants doit être à la mesure d'un programme de 3<sup>ème</sup> cycle. Ils doivent donc posséder des fondamentaux scientifiques solides et participer à des formations de formateurs. Cette exigence scientifique n'est pas, semble-t-il toujours de rigueur dans certains programmes dits de standards internationaux. L'IPH ne veut pas créer une situation de cannibalisme et mettre en concurrence les MBA au sein de son université. Il est prévu pour 2006-07 la création d'un Master en gestion de projet et la préparation est minutieuse (échec précédent avec l'université de Victoria). Le rôle du département des affaires internationales est la mise en relation des partenaires pour garantir la qualité au départ. En suite, les départements concernés se chargent de la mise en œuvre du programme. Le Vice Recteur garde le pouvoir hiérarchique final de décision.

### **Le MBA en partenariat avec l'ESC Maastricht**

Depuis 1998, l'Ecole accueille un MBA délivré tout en anglais, délocalisé en partenariat avec l'Ecole Supérieure de Commerce de Maastricht. Le programme coûte 24000 US \$, totalement autofinancé, sur 2 années. Il y a 20 professeurs vietnamiens, 10 de l'ESC Maastricht.

La « Swiss AIT Vietnam », SAV, est à l'origine du programme, puisque son responsable, Dr. Hans Stoessel a impulsé, la création du MBA. Le programme SAV a pris fin en 2005. Il consistait, en résumé, au transfert de savoir dans le domaine de la gestion pour des étudiants ou des enseignants de niveau 3<sup>ème</sup> cycle. Le diplôme est attribué par l'ESC Maastricht il a une très forte notoriété dans le monde des multinationales ou grandes entreprises qui n'hésitent pas à financer cette formation pour leurs cadres. Le MBA dure 22 mois, 40 étudiants (dont 4 étrangers en moyenne) pour environ 50 demandes. Le niveau d'anglais est la principale barrière à l'entrée. Les diplômés assument à présent des postes de haute responsabilité.

En parallèle à ce MBA, se déroule un MBA totalement vietnamiens validé par le Vietnam. Ce MBA respecte la réglementation concernant les cours obligatoires notamment de philosophie ou politique qui peuvent correspondre à environ 30% de la formation (estimation). La communication est importante, active, vers les médias et les . Le programme se déroule en soirée et les week-ends. Il n'y a pas de cours de langue, le niveau est requis à l'entrée. Pas d'expérience professionnelle demandée. Il faut être titulaire d'une licence. La sélection se déroule sur dossier. La garantie et le contrôle est effectuée par l'ESC Maastricht, il y a une évaluation conjointe. La logistique est assurée par une équipe permanente de 2 à 3 personnes de l'IPH sous la coordination d'un professeur de la faculté. Les entreprises sont associées à la réalisation du mémoire.

## **Annexe 4.3 - L'AIT Centre Viêt-nam**

### **Extrait de l'entretien mené avec le Professeur Nguyen Cong Thanh Thanh**

Ancien Directeur de l'Asian Institute of Technology au Vietnam

Hanoi, le 23/08/2005

L'AIT CV propose un EMBA dans le cadre de la formation continue vers les entreprises vietnamiennes ou internationales qui financent pour une bonne part les études des cadres. Le programme coûte 10 320 US\$, diplôme de l'AIT, avec un séjour court passé en Thaïlande.

Diplôme reconnu par l'AIT. Au total, environ 65 étudiants sur les deux sites à Hanoi et Hochiminh ville. Un troisième site a été ouvert à Can Tho<sup>1101</sup>.

### Développement du marché

Prof. Thanh pense que le marché est très limité pour les programmes très chers. Le développement de ce « haut de gamme » suivra la croissance du Vietnam et ne s'effectuera pas à court et moyen terme. Le développement des programmes de gestion de standard international passe par une diversification, une spécialisation et le subventionnement. Le marché actuel est saturé pour trouver à la fois des étudiants capables d'autofinancer des formations très chères et avec un niveau de langue suffisant. Le financement doit à la fois provenir des étudiants, des ONG, des Etats et des entreprises.

Il prend pour exemple les 10 millions de US\$ de bourse payé par le Vietnam pour financer des études vers des programmes internationaux alors que la priorité de l'Etat est plutôt vers le financement de la scolarité avant les études supérieures, l'Etat investit malgré tout pour faciliter la formation des meilleurs étudiants vers des formations de haut niveau international.

### La stratégie d'implantation d'un programme dépend :

- de la bonne évaluation des besoins socio-économiques du Vietnam et en relation, évaluation des besoins en formation ;
- de la législation permettant l'implantation ;
- de l'adhésion du rectorat ;
- d'un consensus au niveau des orientations au sein même des institutions partenaires.

### L'adaptation des programmes délocalisés dépend principalement :

- de la manière de résoudre les problèmes de communication
- de l'adaptation des contenus de cours, étude de cas
- de la mise en place d'un tutorat efficace

## Annexe 4.4a - L'université française au Viêt-nam

Note à propos de la réunion du 14/01/04 qui a réuni les participants au forum formation qui s'est tenu à HCMV.

Compte rendu Gilbert Palaoro

- Réunion d'information dirigée par Nguyen Quoc Khanh
- Participation de Monsieur Le Consul de France

### Objet de la réunion :

Présenter le « *business plan* » de l'UIFV, informer les participants universitaires, recueillir leurs adhésions et/ou des fonds privés.

### Déroulement

Après une présentation appuyée par un dossier résumant l'état d'avancement du projet, le débat s'est orienté vers la logique qui permettrait d'utiliser des fonds publics au profit d'un projet privé. La manière de conduire le projet a elle aussi été débattue.

<sup>1101</sup> Ce site a été fermé en 2008, mettant fin à la stratégie de développement initiée par l'ancien directeur.

La crédibilité du projet pédagogique a été remise en cause dans la mesure où celui-ci, je cite, « [...] doit être garanti par les partenaires académiques qui ne sont pas encore ou peu repérés ». « Les responsables du projet avaient une approche plus commerciale, financière, anglo-saxonne : trouvons les fonds nécessaires au démarrage [...] et après on verra. ». Ainsi, selon eux, la réunion des fonds auraient entraîné l'adhésion à posteriori des universitaires. Adhésion facilitée notamment par la cohérence du plan de financement et l'étude de faisabilité.

#### **Des questions majeures soulevées par les universitaires :**

- le travail préparatoire au projet :  
« pourquoi ne pas avoir associés plus largement des universitaires ».
- processus de recrutement :  
« vont-ils être ceux que l'université vietnamienne n'a pas acceptée ? » ;  
« vont-ils être uniquement les riches vietnamiens ? » ;  
« pourquoi se porter en concurrence avec l'université vietnamienne ? » ;
- la concurrence directe entre projets franco-français :  
« que vont devenir les autres projets appuyés par la France ? » ;  
« pourquoi l'AUF n'est pas associée ? » ;
- le financement propre et l'actionnariat :  
« pourquoi la France investit-elle pour le secteur privé ? » ;  
« pourquoi ne pas partir des projets existants pour des effets à moyen et long termes, plus garantis, pour une mise en place à court terme plus simple ? » ;

#### **Conclusion**

L'objectif d'obtenir l'adhésion des universitaires et de levé des fonds n'a pas été atteint, le projet n'a pas abouti.

## **Annexe 4.4b - Master en management des organisations de Toulouse 2**



UE 03 : DIAGNOSTIC ORGANISATIONNEL :  
 DEMARCHE ET METHODOLOGIE (50H)  
 UE 04 : PERFECTIONNEMENT EN LANGUE  
 FRANÇAISE (50H)  
 UE 05 : MONDIALISATION, TOURISME ET  
 CULTURE (50H)  
 UE 06 : MICRO PROJET ET MEMOIRE (100H)

UE 08 : DOMAINES DU MANAGEMENT (2) :  
 TOURISME (50H)  
 UE 09 : SOCIOLOGIE DE L'INTERVENTION DANS  
 LES ORGANISATIONS (50H)  
 UE 10 : RECHERCHE ACTION ET PROJET :  
 STAGE (200H)  
 UE 11 : PERFECTIONNEMENT EN LANGUE  
 FRANÇAISE (50H)

Conditions d'admission :

**Public concerné : étudiants et/ou salariés**

**Pré requis :**

**M1** : Licence (Bachelor) dans les différentes disciplines des Sciences Sociales et Humaines : sociologie, sciences du management, gestion, psychologie, sciences politiques, anthropologie, économie et droit, philosophie et études françaises

**M2** : être titulaire du Master 1

Les étudiants devront maîtriser le français (niveau A2)

**Recrutement** : examen du dossier et entretien. Possibilités d'équivalences (VAE Validation des Acquis d'Expérience) pour les salariés.

Le recrutement sera assuré à Hanoi par l'équipe enseignante responsable de l'Université Toulouse 2.

Bourses :

Des bourses d'études sont prévues en faveur des meilleurs étudiants tout au long du cursus de formation.

Calendrier :

Calendrier prévu :

Dépôt de dossiers : 26 juin 2009 (téléchargeables sur le site des PUF)

Analyse et entretien des dossiers : fin juin 2009

Inscriptions : Juillet 2009

Début des cours : octobre 2009

Une sélection supplémentaire pourrait être organisée en septembre. Consulter le site du PUF.

## Annexe 4.5 - La Hawaii School of Business et l'Université Nationale

Compte rendu : entretien avec Mme Nguyen Thi Anh Thu, Adjointe à la direction des affaires internationales, Université Nationale du Vietnam à Hanoi.

Madame était en thèse de doctorat à Bordeaux au moment de l'enquête, le thème était « *L'état de la gestion de l'enseignement supérieur dans le contexte de la globalisation* ».

### **L'origine de l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Vietnam.**

Avant 1986, le Vietnam avait des relations essentiellement avec les pays socialistes, d'ordre amical, d'aide au développement par le transfert des savoirs, sous forme

d'échanges, de bourses de mobilités, de fonds, etc. Avec la diminution des relations avec les pays socialistes, les universités ont dû compenser à la fois, l'absence des ressources liées à la disparition de l'aide au développement, ainsi que les besoins liés à l'accroissement des investissements provoqués par l'intégration dans un nouveau système économique.

Depuis 1990, L'Etat doit veiller à la mise en place d'une réglementation pour contrôler l'activité nouvelle et créer une base juridique pour le développement du système d'enseignement supérieur. Ces activités ont vu le jour lors de la politique de socialisation, décret de 1990 : qui reconnaît comme service public les secteurs de l'éducation, la santé et la culture/sport. La base juridique permet le transfert du service public vers le service privé et notamment par la création des universités privées ou semi-publiques. Pour résoudre les difficultés du secteur, l'Etat a décentralisé la gestion des universités, mais cette réorganisation ne suffit pas à donner à l'enseignement supérieur une qualité de standard international suffisante pour donner les moyens au pays, en ressources humaines, recherches et développement et de se rapprocher du niveau des grands pays industriels. Les demandes de formation socio-économique ne peuvent pas être satisfaites. On s'oriente donc vers des ressources extérieures, étrangères, pour l'amélioration de la qualité de la formation et pour opérer des transferts de savoir et de technologie.

Les formes de coopération sous-tendent naturellement l'apport de ressources financières, d'expertise scientifique, de nouvelles technologies. Les formations conjointes sont les plus fréquentes avec alternance de lieu de formation entre le Vietnam et l'institution partenaire et avec un diplôme reconnu par le partenaire, ou plus rarement, avec un diplôme conjoint reconnu par le partenaire et le Vietnam. Il serait préférable que la reconnaissance du diplôme soit effectuée par les deux institutions, ceci permettrait :

- d'activer la participation, la responsabilité et le transfert des technologies ;
- d'augmenter le niveau de la qualité internationale des autres programmes du partenaire vietnamien par effet de levier ;
- d'améliorer la notoriété, le prestige de l'université.

Il faut donc encourager le développement des programmes conjoints dans l'Université Nationale à Hanoi qui accueille pour l'instant environ vingt programmes de coopération et notamment en gestion :

- MBA au sein de l'Hanoi School of Business, en partenariat avec Hawaii School of Business, programme autofinancé par les étudiants entre 17000 à 18000 US\$ pour la scolarité.
- MBA au sien de l'Ecole Doctorale et avec l'UBI. 60 à 70 étudiants, 7000 à 8000 US\$, autofinancé, accréditation ACCSSB, fonctionne depuis 2 à 3 ans

**Gouvernance** : à partir du moment où l'agrément a été donné, L'UNH n'interviendrait qu'en cas de force majeure sur ces programmes garantis par une accréditation ACCSSB. L'intervention est assurée par un responsable de l'université vietnamienne, par un système de contrôle et de décision de concertation bilatérale et par une structure nommée « *International Joint Training Programs* » dirigée par le vice Président de l'université.

Pour information, nous avons un MBA national à la faculté d'économie, qui comprend 50 étudiants au tarif identique aux autres programmes vietnamiens.

Le transfert pédagogique entre les diplômés délocalisés nos étudiants posent principalement des problèmes :

- de communication ;

- de méthodologie d'enseignement, relatif aux moyens utilisés par les enseignants internationaux pouvant être inadaptés au public vietnamien ;
- d'adaptation des contenus des cours au contexte vietnamien.

Les deux conditions principales à la signature d'un nouvel accord de programme délocalisé sont :

- l'existence physique, repérée géographiquement de l'université, en opposition avec les universités virtuelles et les formations à distance, suite à des expériences négatives car difficilement contrôlables ;
- une accréditation internationale du diplôme.

Au-delà de ces aspects restrictifs, c'est la confiance historique entre les deux partenaires qui conditionnent largement la création des nouveaux programmes de coopération.

L'université développe des projets qui facilitent le transfert de technologie notamment grâce à des programmes :

- bachelor en économie avec l'université de Troy, USA, formation délivrée à part égale par chaque partenaire, totalement en anglais, diplôme de Troy ;
- Doctoral avec Greifal Université, en sciences naturelles et géologie, un système de cotutelle pour la thèse permettant de passer deux années au Vietnam et une année à Greifal.

## Annexe 4.6 - Le département de coopération internationale de l'IPH

Compte rendu de l'entretien avec **Dr. Hoang Xuan Lan**, Directeur du département des affaires internationales, ICD (International Cooperation Department), Ecole Polytechnique de Hanoi. Hanoi le 5 septembre 2005.

L'université comprend 35 000 Etudiants. 14 facultés. Formation d'ingénieurs en 5 ans donnant l'équivalence du M1. 1800 employés, 1550 enseignants. Importante activité de formation continue, une centaine de partenaires internationaux. Une importante activité de programmes conjoints.

Support de l'internationalisation des programmes : le Centre de Formation Coopératif/ International Training Program (ITP)<sup>1102</sup>

Pour gérer l'ensemble des programmes internationaux de licence et, dans un avenir proche de tous les niveaux (master compris), l'université a créé un centre qui les regroupe. Sous la direction du vice Recteur, d'un responsable et d'un coordonnateur par programme, ce centre est - autofinancé par les étudiants - développe l'expérience étrangère - attribue des diplômes des institutions partenaires. Une équipe d'environ 25 personnes est chargée de son administration complète. Les programmes sont créés à partir des réunions au niveau rectoral. Les décisions sur tous les programmes se font conjointement entre partenaires. L'organigramme de l'ITP permet une entrée par partenaire/spécialisation, pour l'instant 8 entrées possibles pour les étudiants :

<sup>1102</sup> Voir le site [www.hut.edu.vn/itp/en/index](http://www.hut.edu.vn/itp/en/index)

- Université de Hanovre, programme de 3 années au Viêt-nam + 3 années à Hanovre (master), ou 3+2 (diplôme d'ingénieur), chimie ou mécanique ;
- Université de Magdeburg, 2,5+3 (master) ou 2,5+2,5 (ingénieur), Chimie ou mécanique ;
- INP Grenoble, 2+3 licence ou diplôme d'ingénieur selon programme, TIC ;
- Université de Nagaoka, 2+3 licence ou diplôme d'ingénieur selon programme, TIC et mécanique ;
- Université de technologie St Petersburg, 2+3, licence ;
- Université Victoria de Wellington, Nouvelle Zélande, 2+2 (licence) ou 2+3 (ingénieur), Gestion ;
- Université La Trobe (Australie), 2+2 (licence) ou 2+3 (ingénieur), TIC ;
- Université Troy, USA, 5 semestres + 5 semestres, TIC, gestion.

Les étudiants peuvent soit partir à l'étranger pour obtenir le diplôme du partenaire, ils devront alors s'acquitter des charges de scolarité et du coût de tout le voyage, soit rester au Viêt-nam pour être diplômé de l'IPH et obtenir soit des attestations de participations des partenaires, soit le diplôme du partenaire (St Pétersbourg) . Les meilleurs étudiants pourront soutenir leur mémoire devant un jury international.

Le centre a vu le jour en 2002, la première promotion, après deux années à l'IPH et en autofinancement des étudiants, est partie à l'étranger en 2005-06 (à confirmer pour l'effectif une quinzaine d'étudiants).

Tous les étudiants réalisent 6 à 7 heures de langue. Le coût varie entre 700 et 1200 US\$ par an.

L'exemple de l'INPG pour l'expertise internationale :

1° année, 2 professeurs visitant (sous forme de séminaire à confirmer) assurent le transfert des savoirs avec le partenaire

2° à 5° année, 4 professeurs visitant

1° et 2° année, 120 heures d'apprentissage du français par semestre soit environ 6 heures par semaine délivrées par le département de français de l'IPH (Centre de Formation Continue en Français).

Deux programmes MBA sont proposés dans d'autres facultés :

Nouvelle-Zélande, 1000 US\$ (à confirmer)

USA, Troy université, tout en anglais, 3600 US\$, TOELF 500

North central University , environ 6000 US\$, 70 étudiants, pas de problème de recrutement. MBA géré par un centre spécifique indépendant qui gère les relations avec les USA.

### **Autres programmes internationaux :**

AUF, 3 filières, 120 étudiants recrutés par année

PFIEV, 4 spécialités, 60 étudiants

Les programmes subventionnés ne peuvent pas être intégrés dans l'ITP qui fonctionne sur une logique d'autofinancement des étudiants, en référence à la réglementation du Viêt-nam concernant le contrôle des frais de scolarité. Seuls les programmes étrangers sont totalement libres d'appliquer les tarifs qu'ils souhaitent (contrairement aux programmes

privés locaux qui doivent tout de même « informés » les autorités et qui sont pour l'instant limités).

## Annexe 4.7 - Exemple d'une convention de délocalisation

Projet de convention réalisé en 2006, dans le cadre d'un projet subventionné par un pays non anglophone et où la scolarité est gratuite dans le système universitaire.

Les sources restent anonymes.

Par commodité, l'université étrangère sera nommée UE, l'université vietnamienne UV.....

### Entre, d'une part,

L'Université UV, représentée par son Recteur

L'Université UE, représentée par son Président

et, d'autre part,

L'organisation de soutien

les parties conviennent ce qui suit

:Article 1 – Soutien au Master [...]

Les parties décident, de la création d'un Master [...] qui consacre quatre axes de coopération :

1.1 Offrir aux étudiants une formation en [...] approfondie et de haut niveau, complétée par des activités de recherches tant individuelles que collectives ;

1.2 Développer les échanges dans le domaine de la formation entre les partenaires [...] et soutenir ainsi l'Université UV dans sa volonté exprimée de développer un programme d'enseignement international à vocation régionale ;

1.3 Intensifier les relations scientifiques entre les partenaires [...] dans le domaine de la recherche en [...] et constituer une authentique communauté d'échanges entre les enseignants des différents établissements d'enseignement supérieur.

1.4 Soutenir l'Université UV dans l'appropriation progressive du master en vue d'amener la création d'un master régional d'assise, de ressources et de juridiction locales, en co-diplômation avec L'UE.

### Article 3 – Engagements de l'Université UV

La gestion quotidienne du Master [...] est assurée par un coordinateur proposé par l'Université UV, après avis du Comité scientifique du Master composé des universités partenaires [...]. Le coordinateur doit être un professeur de spécialité possédant un bon niveau scientifique et de français.

Le coordinateur supervise le programme d'enseignement en étroite relation avec le responsable du programme nommé par les universités.

Le coordinateur gère l'emploi du temps du Master [...] et assure le relais du programme auprès des étudiants, des tuteurs, des enseignants ainsi qu'auprès des services de scolarité et de relations internationales de l'Université UV.

L'Université UV met à la disposition des étudiants du Master [...] :

- une salle de cours d'environ 30 places ;
- une grande salle de documentation) ;
- un salle affectée aux ressources informatiques.

L'Université UV met à la disposition du Master [...] un(e) assistant(e) administratif [...] à temps complet [...]

### Article 4 – Engagement de l'université UE

4.1 L'université UE nomme un responsable du programme chargé de la coordination pédagogique du Master et de l'organisation du programme d'enseignement (planification des missions, validation des emplois du temps, transmission des plans de cours, organisation des tutorats à distance et en présentiel)

4.2 L'université UE s'engage avec l'organisme de soutien à rechercher les moyens permettant d'assurer le suivi méthodologique et l'encadrement sur place et à distance des étudiants du Master [...].

### Article 5 – Engagements conjoints de l'Université UV et de l'UE.

5.1 Les universités établissent la liste des enseignements qui seront confiés aux enseignants locaux et plus particulièrement aux enseignants étrangers.

5.2. L'Université UV procède au recrutement des formateurs de la région et soumet la liste pour approbation au Comité scientifique du master.

Les universités établissent au début de chaque année le niveau de rémunération de l'heure de cours des enseignants recrutés localement. Les heures d'enseignement assurées par des professeurs invités issus des universités françaises du consortium qui ne sont pas prises en compte dans les heures de service sont rémunérées selon les barèmes nationaux.

5.3. [...]

### Article 6 – Financement du Master

6.1 L'Université UV et l'université UE s'entendent pour fixer les droits d'inscription au Master.

6.2 La répartition des montants au titre des frais de gestion administrative et de logistique revenant à l'Université UV et ceux destinés au financement des missions et des cours sera précisée dans une annexe financière.

### Article 7 – Délivrance du diplôme de fin d'études universitaires

Un diplôme de Master est délivré, en fin de seconde année, par l'université UE habilitée auprès de laquelle sont inscrits les étudiants qui ont passé avec succès les examens.

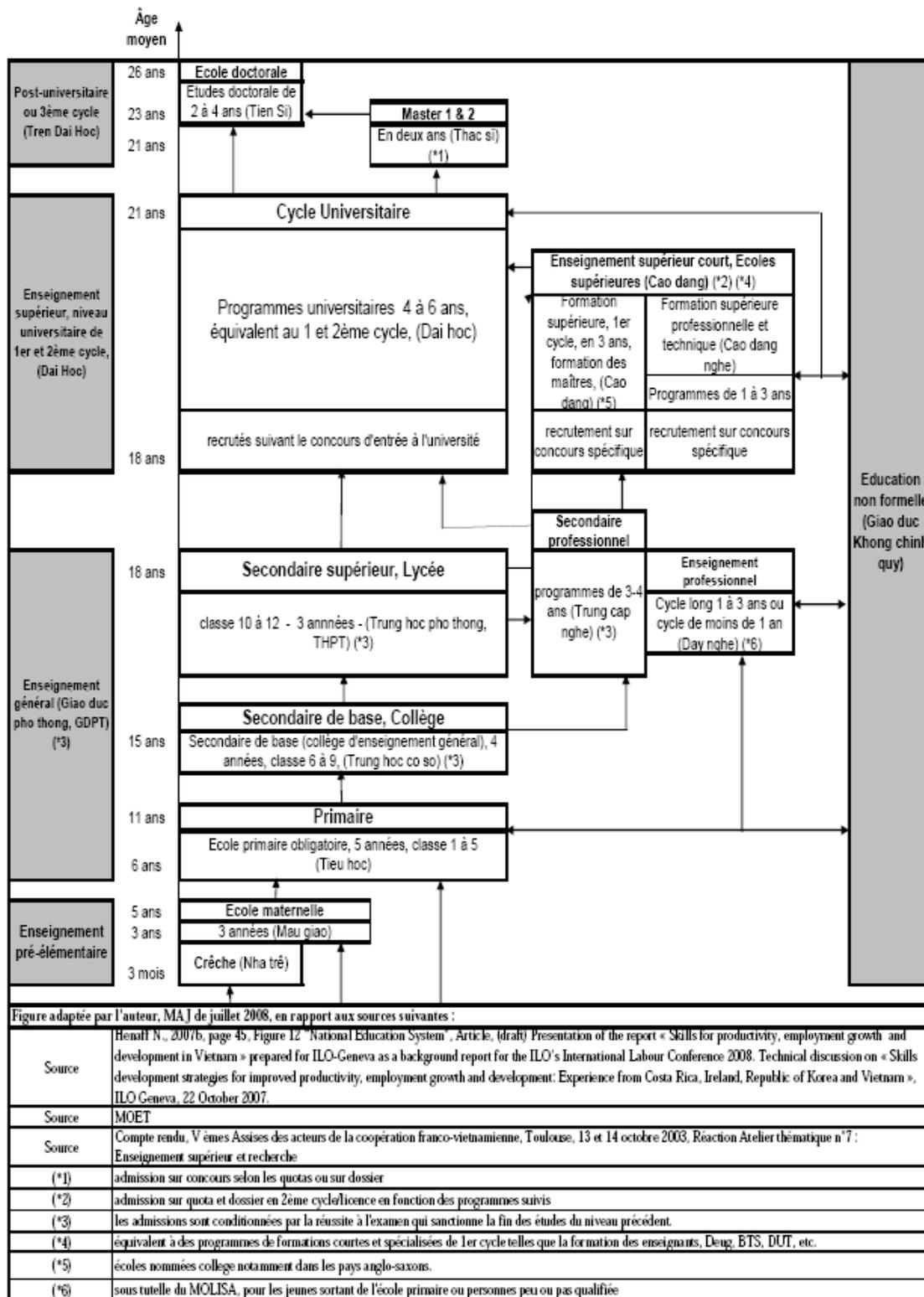
Une attestation de l'université de tutelle sera délivrée aux étudiants qui ne seraient pas diplômés [...].

[...]

Article 9 – Durée de la convention La présente convention est conclue pour une durée de trois (3) ans, renouvelable après évaluation du programme.

La présente convention pourra être dénoncée par l'une des parties en respectant un préavis de trois (3) mois, sans que cela puisse porter préjudice aux étudiants du Master et notamment dans l'accomplissement de la totalité de leur parcours de formation. [...]

## Figures en annexe



[Figure 3.6 - Organigramme du système d'éducation et de formation vietnamien]

Les quatre organes majeurs et institutionnels de gouvernance (renouvellement tous les 5 ans) (*13)				
Quatre niveaux administratifs et hiérarchiques	Parti communiste du Viêt-nam (PCV)	Assemblée nationale (AN), pouvoir suprême	Gouvernement	Front de la patrie (FPV) (*10)
	Organe politique unique (selon l'article 4 de la constitution de 1992 (*1))	Organe législatif élu par le peuple, dernière élection 05/2007 (*2)	Organe exécutif désigné par le législatif	Organe relatif aux organisations de masse fondées par le peuple (*5)
Niveau NATIONAL	Dirigé par le Secrétaire général, Nong Duc Manh, désigné par le congrès du PCV	Président de l'AN, Nguyen Phu Trong, désigné par les députés	Nguyen Minh Triet Président, Chef de l'Etat (*12) désigné par le peuple et par l'AN	Huynh Dam Président du FPV désigné par le comité central du FPV
	Orientation et organisation à partir du Congrès du PCV (*3)	577 députés élus par le peuple (2007)	Nguyen Tan Dung 1er ministre membre de l'AN nommé par le Président et approuvé par l'AN	Composé des grandes organisations chargées de représenter la vie du peuple (*7)
	Le congrès désigne le Comité Central et le Bureau politique	Le cadre constitutionnel et juridique est décidé par l'AN qui approuve la nomination par le Président de l'Etat, du chef de la cour suprême (*9). L'AN vote le budget.	Le Premier Ministre compose le gouvernement, présenté pour approbation par le Président de l'Etat à l'AN	Exemple: le PCV, l'Union de la jeunesse communiste, Union des femmes, Fédération des travailleurs, Association des agriculteurs, etc.
	Bureau de l'éducation et de la formation.	Formation de la chambre chargée de la culture, éducation, jeunesse et adolescents	Nguyen Thien Nhan Ministre de l'éducation et de la formation (MOET) / désigné par le 1er ministre, approuvé par l'AN(*11)  Toutes les universités sont tout au moins sous la tutelle académique du MOET, sauf les internationales (*4)	Les organisations universitaires: La Jeunesse communiste, la Fédération des travailleurs (syndicat qui regroupe pratiquement tous les enseignants), l'Association des étudiants pour les non membres de la Jeunesse communiste. (*8)
Niveau PROVINCIAL, 58 provinces et 5 villes, Canto, Da Nang, Hai Phong, Hanoi, HCM Ville (*6)	Comité provincial du PCV	Conseil populaire de chaque province élu par le peuple	Comité populaire de chaque province	Comité provincial du FPV représenté par le secrétaire général
	Secrétaire de la province et membres permanents du PCV	Désignation du Président du conseil populaire	Président et secrétaire général du comité populaire de la province, désignation par le conseil populaire	Chaque organisation de masse possède son propre fonctionnement en fonction de son champ d'activités, de sa vocation, du niveau d'intervention, etc.
	Principe de fonctionnement régional identique au niveau supérieur: sauf pour les membres permanents, c'est à partir du congrès régional formé notamment par les représentants des districts, désignation du comité et du secrétaire de la province, ainsi que du comité chargé de l'éducation et de la formation...	Désignation des conseils populaires par secteur d'activité	Certaines universités, le secondaire supérieur, notamment les lycées, sont principalement sous la tutelle des services de l'éducation de la province. Certains lycées d'élite dépendent des universités. Les budgets sont alloués aux provinces par le MOET et le Ministère des Finances (MOF)	
Niveau DISTRICT y compris villes telles que Hué et Da Lat	Bureau du district du PCV	Conseil populaire du district	Comité populaire de chaque district	Comité de district du Front de la patrie
	Organigramme et fonctionnement identiques au niveau supérieur, appliqué au district	Idem au niveau du district	Idem au niveau du district	
	Bureau départemental et secrétaire général du PCV pour le district	Le conseil populaire à l'éducation	Les bureaux de l'éducation assument la tutelle locale des établissements publics d'enseignement du primaire et du secondaire de base.	
	Bureau département du PCV chargé de l'éducation			
Niveau SOUS-DISTRICT quartiers, communes	Bureau du sous-district du PCV, base politique du parti	Un débat est en cours sur l'intérêt de maintenir les conseils populaires au niveau des sous-districts.	Comité populaire des sous-districts	Relatif à chaque organisation
			Les écoles primaires et maternelles des zones rurales	

*[Figure 3.7 - Organigramme du système éducatif  
au sein du système de gouvernance du Viêt-nam]*

Figure réalisée par l'auteur, MAJ de juillet 2008, en rapport aux sources suivantes :

(\*) Source principale à partir de nombreux entretiens. Source secondaire: site du PCV: [www.cpv.org.vn](http://www.cpv.org.vn), de l'AN: <http://www.na.gov.vn/> site visité le 25/08/2008, Constitution du Viêt-nam [France-diplomatie.fr](http://France-diplomatie.fr) site visité le 25/08/2008.

(\*1) Le parti se compose à la base de cellules formées au minimum de trois membres. Les membres du parti sont choisis sur la base du volontariat, par cooptation et/ou incitation. L'incitation à adhérer au PCV, peut se présenter par exemple, pour les personnes non membres qui exercent ou souhaitent exercer des fonctions stratégiques majeures. Le congrès du PCV est l'aboutissement d'un processus interne partant de la base, du sous-district et remontant verticalement. Ce processus s'effectue notamment grâce aux grandes assemblées, "Dai Ho", à laquelle peuvent être conviées des personnes non membres. Ainsi niveau par niveau, vont être désignés les représentants des niveaux supérieurs, jusqu'à la désignation finale des représentants du congrès. Les Dai Ho sont le théâtre d'échanges d'idées et de propositions entre les différents niveaux pour finalement pouvoir construire l'ordre du jour du congrès selon un long processus.

(\*2) Elections générales des quatre niveaux de l'appareil législatif, du sous-district à l'AN, tous les cinq ans, une année après la convocation du congrès du PCV. Dernières élections générales en mai 2007. En principe, la grande majorité des cadres administratifs fonctionnaires sont membres du PCV. Plus on monte dans la hiérarchie, plus ce principe se vérifie.

(\*3) Le dernier congrès s'est réuni en avril 2006. Le congrès élabore les plans quinquennaux déterminants les grandes orientations et les projets politiques à courts, moyens et long termes.

(\*4) Les Recteurs et Vice Recteurs d'université sont élus par les enseignants. Généralement tous les postes à haut niveau de responsabilité dans des organisations importantes sont occupés, sauf exception, par des membres du PCV ou à défaut avec sa recommandation.

(\*5) Les organisations de masse tenaient une place capitale dans la conception du pouvoir politique tel qu'il avait été imaginé par Ho Chi Minh. Elles doivent représenter la société civile dans sa diversité et ses composantes culturelles, religieuses, professionnelles, de genre. Elles sont censées apporter un contre poids au débat politique mené au sein du PCV, une balance du pouvoir exécutif. On y adhère en principe sur la base du volontariat.

(\*6) On retrouve à tous les niveaux inférieurs, l'organisation calquée sur le modèle du niveau hiérarchique supérieur.

(\*7) Sauf pour le PCV et la Jeunesse communiste, par principe les personnes adhèrent à l'organisation correspondant, de leur état, à leur position dans l'institution ou l'organisation. Ainsi toutes les femmes sont à priori intégrées à l'Union des femmes.

(\*8) D'un point de vue décisionnel pour toutes les institutions ou entreprises, il importe de réunir l'accord d'un quarté représenté par le PCV, le chef de l'exécutif (exemple le Recteur), ainsi que les deux organisations de masse: la fédération des travailleurs et l'union des femmes. Il est recommandé de suivre les mêmes principes organisationnels ou d'exercice du pouvoir, pour toutes les activités dans le pays, privées commerciales ou pas. Ainsi il est souhaité que chaque entreprise intègre les principaux représentants syndicaux ou les organisations de masse.

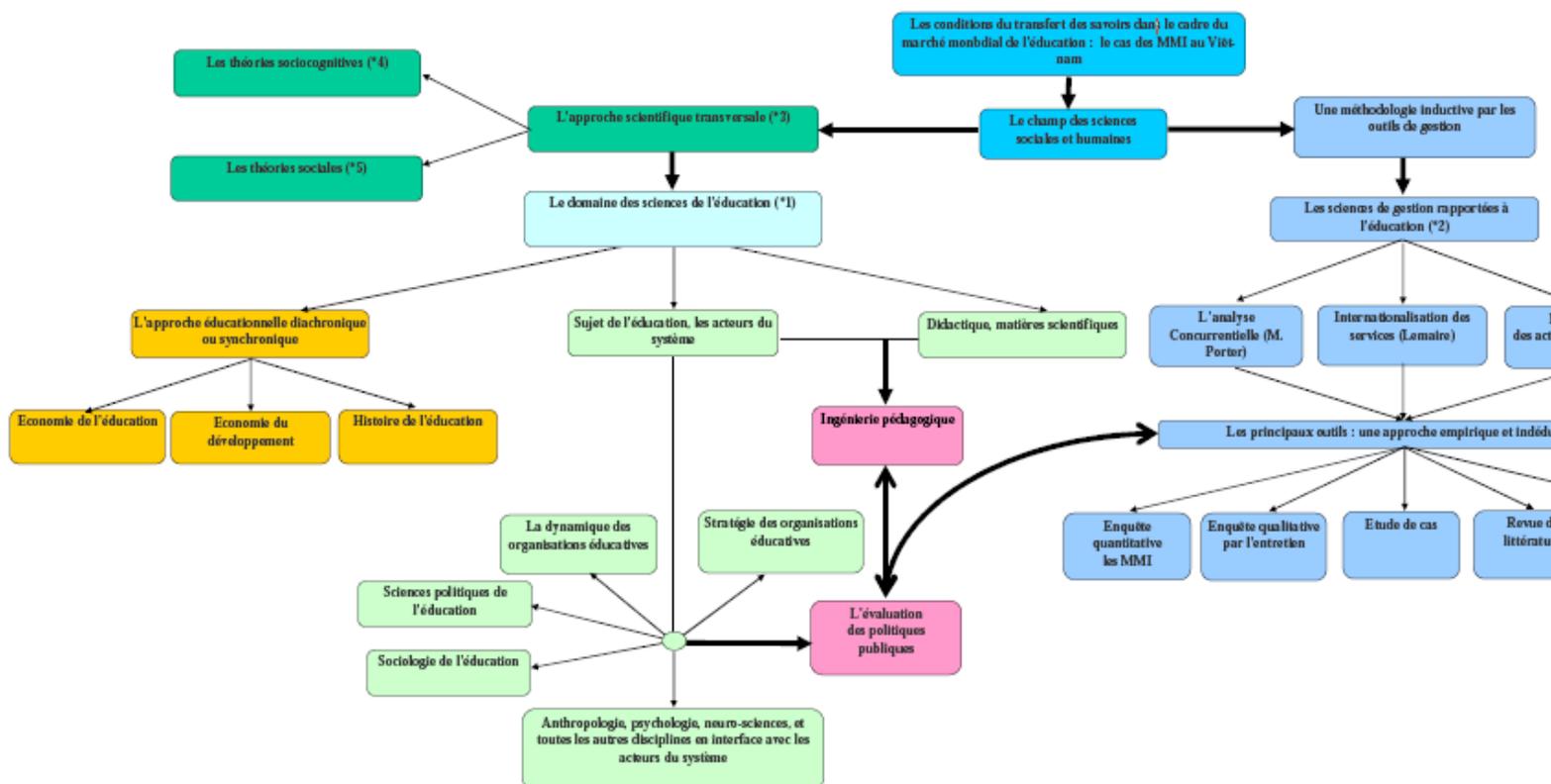
(\*9) Les jurés sont désignés par la législature et par le PCV.

(\*10) L'influence politique du Front de la patrie diminue progressivement. Elle jouait un rôle majeur à sa création et notamment durant les temps de guerre. Certaines organisations ont leurs représentants à l'AN et notamment, par importance représentative, l'armée (environ 5% de l'AN), la police, le syndicat des travailleurs, la jeunesse communiste, l'union des femmes.

(\*11) Mme NGUYEN Thi Hang: ministre du MOLISA: Ministère du travail, des invalides et des affaires sociales  
Ministre du Travail, M. HOANG Van Phong : Ministre de la Science et de la Technologie,

(\*12) Le président est le chef de l'État. Il est élu par et parmi les membres du parlement, pour cinq ans. Il est le commandant en chef de l'armée, Il détient le pouvoir exécutif.

# Tableaux en annexe



Source: réalisation par l'auteur

(\*1) selon la classification proposée par : Guy Avanzini & de Gaston Mialaret, Guy AVANZINI, La pédagogie au 20e siècle, p.345 Gaston MIALARET, Pédagogie générale, Paris, PUF, 1991, 594 p., ouvrage d'introduction indispensable en Sciences de l'éducation.

(\*2) Énumération des principaux auteurs

(\*3) Suivant la classification proposée par Yves Bertrand qui distingue 7 grandes options théoriques en éducation, à partir des travaux français et québécois. Yves BERTRAND, Théories contemporaines de l'éducation, Ottawa, Agence d'Arc inc., 1991 (2e éd.), 250 p.

(\*4) Les théories sociocognitives mettent au jour les facteurs culturels et sociaux dans la construction de la connaissance. Aux Etats-Unis et au Canada ce courant remet en question la domination du courant cognitiviste de la recherche ou l'influence trop grande accordée à la dimension psychologique de l'éducation. Ces théories se préoccupent du changement à apporter à l'éducation en fonction des facteurs sociaux et culturels et s'interrogent sur la construction des savoirs.

(\*5) Les théories sociales qui éclairent les dimensions proprement sociales, environnementales, institutionnelles de l'éducation. Elles cherchent à élucider les inégalités sociales et culturelles que les institutions scolaires tendent à reproduire.

[Tableau 3 - Tableau récapitulatif méthodologique de la recherche]

Niveaux de qualification	1996		2005		2010 (*1)		
	Effectif	%	Effectif	%	prévu	Projection	Delta
Ouvriers non qualifiés	31 452 198	87,7%	33 193 048	74,7%	Non connu		
Primaire	636 246	1,8%	430 322	1,0%	Non connu		
Ouvriers qualifiés avec certificat	809 831	2,3%	1 569 090	3,5%	4 561 018	3 034 688	66,5%
Ouvriers qualifiés sans certificat	761 425	2,1%	4 701 062	10,6%	10 761 000		
Secondaire spécialisé	1 378 282	3,8%	2 098 837	4,7%	4 285 230	4 770 957	111,3%
Supérieur	827 659	2,3%	2 442 779	5,5%	2 215 098	3 448 522	155,7%
Total	35 865 641	100,0%	44 435 138	100,0%	Non connu		

Réalisé par l'auteur à partir des sources suivantes:

Ministry of Labour-Invalids and Social affairs, 2004:243; 2006:144;

MOET, 17/07/2008, projection 2010, à partir des effectifs réalisés de 2006 et 2007,

(\*1) Projection réalisée par G.Palaoro à partir des effectifs diplômés sur la période 2005 à 2007 et simulés de 2008 à 2010

[Tableau 3.4 - Niveaux de qualification professionnelle de la population active de plus de 15 ans, Périodes 1996 - 2005 - 2010.]

Viêt-nam		Agence d'emploi		Presse		Forum emploi		Réseau personnel		Stages		Candidature spontanée		Internet		Autres	
Année	Effectif	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
2002 à 2005	1114	17	2%	254	23%	13	1%	417	37%	37	3%	240	22%	57	5%	79	7%

Réalisé par l'auteur à partir de l'étude de l'insertion des diplômés des filières francophones, Agence Universitaire de la Francophonie.

[Tableau 3.5 - Les vecteurs d'accès à un premier emploi des diplômés de l'AUF de 2002 à 2005 Viêt-nam]

Années académiques	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Diférence et moyenne
Total	153	178	191	202	214	230	255	322	169
Public	131	156	168	179	187	201	221	275	144
% public	86%	88%	88%	89%	87%	87%	87%	85%	
Privé	22	22	23	23	27	29	34	47	25
% privé	14,4%	12%	12%	11%	13%	13%	13%	14,6%	
Croissance total	-	16%	7%	6%	6%	7%	11%	26%	7%
Croissance public	-	19%	8%	7%	4%	7%	10%	24%	6,8%
Croissance privé	-	0%	5%	0%	17%	7%	17%	38%	14,3%

Réalisé par l'auteur à partir des données du MOET

[Tableau 3.6 - Evolution du nombre d'établissements de l'enseignement supérieur, de 1999 à 2007]

	2001	2 002	2003	2 004	2005	2 006	2007	Taux moyen de progression
Total	0%	0%	-1%	-1%	-2%	-3%	-8%	-2,0%
Primaire	-3%	-4%	-5%	-6%	-7%	-6%	-4%	-5,0%
Collège	3%	6%	4%	2%	1%	-3%	-4%	1,1%
Lycée	11%	6%	5%	6%	7%	6%	5%	6,7%
Supérieur	3%	6%	5%	11%	17%	3%	13%	8,2%
Supérieur privé	4%	7%	4%	9%	19%	4%	10%	8,1%
Supérieur public	-3%	-3%	11%	23%	0%	16%	21%	9,2%

Réalisé par l'auteur à partir des données du MOET

[Tableau 3.7 - Progression des effectifs de l'enseignement général. (Source MOET)]

Années académiques	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total effectif	18 699 912	18 787 626	18 899 541	18 817 665	18 709 527	18 566 053	18 120 296	17 911 250
Total public	17 686 508	17 714 057	17 814 178	17 713 193	17 571 514	17 434 728	16 906 093	16 652 506
Total privé	1 013 404	1 073 529	1 085 363	1 104 472	1 138 013	1 131 325	1 214 203	1 258 744
% Public	94,6%	94,3%	94,3%	94,1%	93,9%	93,9%	93,3%	93,0%
% Privé total	5,4%	5,7%	5,7%	5,9%	6,1%	6,1%	6,7%	7,0%

Réalisé par l'auteur à partir des données du MOET

[Tableau 3.8 - Evolution des effectifs de l'enseignement général. (Source MOET)]

Années académiques	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Différence 2000-2007
<b>Effectif étudiants</b>	893 754	918 228	974 119	1 020 667	1 131 030	1 319 754	1 363 167	1 540 201	72,3%
Public	786 216	813 963	873 129	908 811	993 908	1 181 994	1 226 687	1 346 730	71%
% public sur total	88,0%	88,6%	89,6%	89,0%	87,9%	89,6%	90,0%	87,4%	-0,53%
Privé	107 538	104 265	100 990	111 856	137 122	137 760	160 420	193 471	80%
% privé sur total	12,0%	11,4%	10,4%	11,0%	12,1%	10,4%	11,8%	12,6%	0,53%
<b>Taux de croissance des effectifs étudiants</b>									<b>Progression moyenne</b>
Effectif total	NR	3%	6%	5%	11%	17%	3%	13%	8,20%
Croissance public	NR	4%	7%	4%	9%	19%	4%	10%	8,11%
Croissance privé	NR	-3%	-3%	11%	23%	0%	16%	21%	9,24%
<b>Statut des étudiants</b>									<b>Différence 1999-2007</b>
Etudiants à plein temps	509 637	552 461	579 197	604 396	653 718	689 704	787 480	941 131	85%
% plein temps	57%	60%	59%	59%	58%	52%	58%	61%	4,08%
Etudiants formation continue et divers	384 117	365 767	394 922	416 271	477 312	630 050	575 687	599 070	56%
% FC et autre	43%	40%	41%	41%	42%	48%	42%	39%	-4,08%
<b>Etudiants diplômés</b>									<b>Différence 1999-2007</b>
Nombre de diplômés	121 693	163 110	168 937	163 960	165 672	195 633	210 944	232 475	91%
% de diplômés	14%	18%	17%	16%	15%	15%	15%	15%	1,48%

Réalisé par l'auteur à partir des données du MOET

[Tableau 3.9 - Evolution des effectifs de l'enseignement supérieur (Source MOET)]

Années académiques / Nbre et ratios	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Différence 1999-2007
Moyenne étudiants/ université	5 842	5 159	5 100	5 053	5 285	5 738	5 346	4 783	-18%
Moyenne étudiants/ université publique	6 002	5 218	5 197	5 077	5 315	5 881	5 551	4 897	-18%
Moyenne étudiants/ université privée	4 888	4 739	4 391	4 863	5 079	4 750	4 718	4 116	-16%
Ratio étudiants/ enseignant	29,49	28,51	27,11	26,44	28,29	27,70	28,06	28,78	-2,40%
Ratio étudiants/ enseignant public	29,01	29,40	27,79	27,25	28,47	29,56	29,27	29,40	1,35%
Ratio étudiants/ enseignant privé	33,49	23,09	22,35	21,26	27,04	18,00	24,07	25,07	-25,15%

Réalisé par l'auteur à partir des données du MOET

[Tableau 3.10 -Ratio effectifs établissements / enseignants / étudiants du privé et du public de l'enseignement supérieur]

	1999-2000	2006-2007	Différence 1999-2007	Progression moyenne
Effectif total	30 309	53 518	77%	8,59%
Public	27 098	45 800	69%	7,87%
Soit % public	89%	86%	-3,83%	
Privé	3 211	7 718	140%	
Soit % privé	11%	14%	3,83%	15,33%

Réalisé par l'auteur à partir des données du MOET

[Tableau 3.11 -Progression et comparatif privé/public  
des effectifs des enseignants du supérieur de 1999 à 2007]

Tiến sĩ - Doctorat	4 471	5 882	32%
% Doctorat	15%	11%	-3,76%
Thạc sĩ - Master 1 ou 2 (Chuyên khoa I và II)	6 802	18 272	169%
% Master	22%	34%	11,70%
% enseignants qualifiés 3ème cycle	37%	45%	7,94%
Prof. & disciplines (Đại học, cao đẳng) 1er ou 2ème cycle	578	472	-18%
Autres qualification (Trình độ khác)	17 899	28 267	57,93%
% enseignants qualifiés 1er, 2ème cycle et Autre	559	625	12%
	63%	55%	-7,94%

Réalisé par l'auteur à partir des données du MOET

Le ministère n'a pas distingué les statuts privé ou public des enseignants

[Tableau 3.12 - Niveaux de qualification des  
enseignants du supérieur général, 1999 à 2007]

Institutions	Privé/Public	Ville	Nom détaillé du Master
Ecole Polytechnique	publique	HCMV	Master en Gestion Commerciale
Université Ouverte à HCMV	publique (en cours)	HCMV	Master en Gestion Commerciale
Université de Can Tho	publique	CAN THO	Master Gestion et master économie gestion
Université de Dalat	publique	DALAT	Master en management programme de l'université des sciences économiques
Université du Transport	publique	HCMV	Master en Gestion Commerciale
Université de Commerce Extérieur	publique	HCMV	Master en Relations de l'Economie Mondiale
Université des Pêches	publique	NHA TRANG	Economie de la pêche, master en management programme de l'université des sciences économiques

Source: enquête menée en anglais, français, vietnamien, par l'auteur avec la collaboration de la société de Branding Lanta, HCMV. MAJ le 26/10/2005

(\*) Vue la difficulté et le nombre d'universités publiques capables de réunir l'expertise, nous supposons que cet effectif a peu évolué en 3 années. Aucune université privée n'a, pour l'instant, la capacité de mettre en place ce genre de formation

[Tableau 4.11 - Masters en gestion/économie totalement  
vietnamiens, région sud, répertoriés en 2004-2005 (\*)]

Composantes de la chaîne de valeur	Résultats et commentaires
Nombre de MMI	38 programmes répertoriés.
Partenaires étrangers	24 établissements étrangers en partenariats bilatéral sauf 2 multilatéraux
Partenaires vietnamiens	14 universités dont une semi publique/privée
Pays d'origine des partenaires	10 pays, dont France (30%), USA (25%), Belgique (19%), Australie (11%), autres (15%)
Effectif moyen en 1ère année	40, Mini 20 - Maxi 70, soit un total d'environ 2 000 étudiants par année pour le Viêt nam
Sélection par dossier	44% des sélections se déroulent uniquement sur dossier
Sélection par l'interview	sur les 56 % des MBA restant, 83% effectuent des interviews
Sélection par l'épreuve écrite	sur les 56 % des MBA restant, 50% réalisent une épreuve écrite
Niveau académique à la sélection	La licence est toujours requise, la spécialisation en gestion est très conseillée
Expérience professionnelle requise	36% demandent une expérience professionnelle, de 2 à 5 ans. Moyenne d'âge de 30 ans, majoritairement en formation continue. Les étudiants possédant un très bon dossier académique peuvent être exemptés d'expérience professionnelle
Programme de mise à niveau	30% des programmes proposent des remise à niveau, payants, de 1 à 3 mois
Niveau linguistique des étudiants	Le niveau d'exigence moyen est de 520, il oscille entre 500 et 570. le niveau est parfois évalué lors de la sélection notamment pour les programmes francophones
% des cours en anglais	83% des MMI en anglais. 3 programmes francophones ou bilingues. 1 programme propose des traductions en vietnamien pour certains cours.
Age des programmes	Le plus ancien à 15 ans (MBA /CVFG). Les autres existent en moyenne depuis 6 ans. 25% sont très récents. Nombreux sont en projet.
Programmes	Forte hétérogénéité des contenus, du nombre d'heures (de 324 à 500 périodes annoncées) à la durée totale du programme (de 3 à 4 semestres)
Accréditation	50% bénéficient d'une accréditation provenant d'associations internationales
Diplômation	Tous les diplômes sont délocalisés sauf ceux de l'AITCV du CFVG. 25 % sont co-diplomants avec l'université partenaire et/ou reconnus par le Viêt nam. Harvard délivre qu'une certification.
Prix moyen	Prix moyen du MBA= 7 539 US\$. 10% coûtent moins de 3 000US\$. 36% entre 3000 et 5000 US\$. 28% entre 5000 et 9000 US\$. 26% entre 9000 et 16000 US\$
Subventionnement	30% par des programmes de coopération. 15% des programmes proposent des bourses au mérite.

Source: enquête menée en anglais, français, vietnamien, par l'auteur avec la collaboration de la société de Branding Lanta, HCMVille. MAJ le 26/10/2005

[Tableau 4.12 - Synthèse des résultats. Les Master en Management International Année académique 2005 - 2006, Viêt-nam]